

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Ergün HAMZADAYI

Ankara-2010

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Ergün HAMZADAYI

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Sedat SEVER**

Ankara-2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Ergün HAMZADAYI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat SEVER

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi:

ÖNSÖZ

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, yeni bir öğrenme-öğretme modeli değildir. Model olma iddiası bu çalışmanın doğasına aykırıdır. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek, temel öğrenme kuramlarının anadili öğretimi açısından en güçlü ve verimli olacağı düşünülen ilke ve önermelerini derleyici bir anlayışla bir araya getiren yeni bir “yaklaşım” olarak düşünülmelidir.

Diğer alanlarda olduğu gibi, öğrenme-öğretme alanında da ortaya konan her yeni önerinin kısa zamanda “ak” ve “kara” mantığına indirgenerek tartışıldığı ülkemizde, benzer durumun bu çalışmada ortaya konan düşüncelerin de başına gelmemesini ve bu çalışmanın, anadili öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde yeni bir “bakış açısı” olarak ilgiye değer görülmesini ümit ediyorum.

Araştırma süresince, değerli görüş ve öneriyle çalışmamı destekleyen hocalarım Prof. Dr. Cahit KAVCAR ve Prof. Dr. Hafize KESER’e; araştırmanın tüm aşamalarında değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Sedat SEVER’e teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın, deney ve kontrol gruplarının kompozisyon çalışması ön ve son-test uygulamalarının değerlendirilmesinde emek veren öğretmen arkadaşlarım Bilgin BAKINÇ, Turan HAN ve Sefer SERİN’e; deneysel süreçte kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması ve İlköğretim 8. sınıf Türkçe Öğretim Programı’nın amaçlarının davranışlara dönüştürülmesinde görüşlerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR’e; verilerin istatistiksel çözümlemelerinde bana büyük katkılar

sağlayan Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDİK'a; çalışmamı dil ve anlatım yönünden inceleyen Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÇİÇEK, Yrd. Doç. Dr. Fevzi KARADEMİR ve Arş. Gör. Ökkeş ESENDEMİR'e; hazırlanan eğitim durumlarını uygulama olanağı tanıyan Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne; deneysel sürecin sağlıklı bir biçimde işleyebilmesinde gerekli ortamı sağlayan Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu'nun değerli müdürü İrfan ÖZTÜRK'e; deneysel bir çalışmada uyulması gereken kuralları büyük bir özveriyle yaşama geçiren kontrol grubu öğretmeni Hatice DUYAR ile çalışmam için gerekli ortamı sağlayan, deneysel sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde büyük bir özveri gösteren, sabır ve katkılarıyla bana büyük yardım sağlayan deney grubu öğretmeni eşim Cemile HAMZADAYI'ya ve çalışmaya katılan sevgili öğrencilere teşekkür borçluyum.

Ergün HAMZADAYI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar	viii
ŞEKİLLER.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM.....	1
1.2. PROBLEM TÖMCEİ	9
1.3. DENENCELER	10
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	12
1.5. SAYILTILAR	13
1.6. TANIMLAR.....	13
1.7. SINIRLILIKLAR.....	14

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DİL VE ANADİLİ	15
2.2. ANADİLİ ÖĞRETİMİ.....	19
2.2.1. Dinleme Becerisi.....	25
2.2.2. Okuma Becerisi.....	27
2.2.3. Konuşma Becerisi	31
2.2.4. Yazma Becerisi	32

2.2.5. Yardımcı Bir Çalışma Alanı Olarak Dilbilgisi	36
2.3. ÖĞRENME VE ÖĞRETME	37
2.3.1. Davranışçı Kuram	39
2.3.2. Bilişsel Kuram.....	41
2.3.3. Yapılandırmacı Kuram.....	45
2.3.4. Öğrenme Kuramlarının Öğretim Tasarımı Açısından Karşılaştırılması	49
2.3.5. Davranışçı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	58
2.3.6. Bilişsel Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri:	60
2.3.7. Yapılandırmacı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri	62

BÖLÜM III

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME

YAKLAŞIMI

3.1. FELSEFİ TEMEL	65
3.2. BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMINA UYGUN İZLENCENİN TASARIMI.....	68
3.2.1. Öğretim Amaç ve Davranışları	69
3.2.2. İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi.....	71
3.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	74
3.2.4. Değerlendirme.....	85
3.3. EĞİTİM DURUMLARININ HAZIRLANMASI.....	87
3.3.1. “Biçimsel Bölüm” ile İlgili Açıklamalar	89
3.3.2. “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Açıklamalar	89
3.3.2.1. “Hazırlık” Bölümünün Düzenlenmesi	90

3.3.2.2. “Okuma-Dinleme” Bölümünün Düzenlenmesi.....	91
3.3.2.3. “Konuşma” Bölümünün Düzenlenmesi	94
3.3.2.4. “Yazma” Bölümünün Düzenlenmesi	96
3.3.2.5. “Dilbilgisi” Bölümünün Düzenlenmesi	98
3.3.2.6. “Kapanış” Bölümünün Düzenlenmesi	101
3.3.3. “Değerlendirme” Bölümü İle İlgili Açıklamalar	102
3.4. ÖĞRETMEN DERS İZLENCESİ	103
3.5. ÖĞRENCİ ETKİNLİK KİTAPÇIĞI	104

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli	105
4.2. Deneklerin Seçimi	105
4.3. Deney Deseni	106
4.4. Veri Toplama Araçları	107
4.5. İşlem Basamakları	112
4.6. Verilerin Analizi.....	114

BÖLÜM V

BULGULAR

5.1. ÖRNEKLEMLE İLGİLİ BULGULAR	116
5.2. DENENCELERLE İLGİLİ BULGULAR	125

BÖLÜM VI

YARGI VE ÖNERİLER

6.1. YARGILAR	134
6.2. ÖNERİLER	148
KAYNAKÇA	150
ÖZET	164
ABSTRACT	166
EKLER	168
EK – 1 Türkçe Öğretim İzlencesi	169
EK – 2 Türkçe Öğretiminin Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılmış Amaçları	180
EK – 3 Öğretmen Ders İzlencesi	183
Öğretmene Yönelik Açıklamalar	184
Eğitim Durumu 1 (Kitap Az Yaşamayı Önler)	187
Eğitim Durumu 2 (Son Kuşlar)	210
Eğitim Durumu 3 (Karikatür ve Mizah)	237
Eğitim Durumu 4 (Gülen Ada)	259
Eğitim Durumu 5 (Dostluk)	289
Eğitim Durumu 6 (Dünyanın Bütün Çiçekleri)	311
Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği	330
Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme Ölçeği	331
EK – 4 Öğrenci Etkinlik Kitapçığı	332
Eğitim Durumu 1 (Kitap Az Yaşamayı Önler)	333
Eğitim Durumu 2 (Son Kuşlar)	348

Eğitim Durumu 3 (Karikatür ve Mizah)	363
Eğitim Durumu 4 (Gülen Ada)	376
Eğitim Durumu 5 (Dostluk)	396
Eğitim Durumu 6 (Dünyanın Bütün Çiçekleri)	409
EK – 5 Strateji Öğretimine Yönelik Açıklamalar	420
EK – 6 Veri Toplama Araçları.....	424
Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi	425
Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi.....	436
Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Çalışma Kağıdı	442
Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği	445
EK – 7 Araştırma İzin Belgesi	446

TABLolar*

Tablo II-1 Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramlarının Özellikleri.....	50
Tablo III-1 Eğitim Durumları Planı	88
Tablo V-1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları	116
Tablo V-2 “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın Ön-Test ve Son-Test Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları	117
Tablo V-3 Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	118
Tablo V-4 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Bilgi” Düzeyi Puanları	118
Tablo V-5 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Kavrama” Düzeyi Puanları.....	119
Tablo V-6 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Analiz” Düzeyi Puanları.....	120
Tablo V-7 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Toplam” Puanları	121
Tablo V-8 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Bilgi” Düzeyi Puanları.....	121
Tablo V-9 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Uygulama” Düzeyi Puanları.....	122
Tablo V-10 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Sentez” Düzeyi Puanları.....	123

* Tablolar bulundukları bölüme göre sıralanmıştır.

Tablo V-11 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları	124
Tablo V-12 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Genel Toplam” Puanları	124
Tablo V-13 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri	125
Tablo V-14 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Kavrama” Düzeyi Erişileri	126
Tablo V-15 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Analiz” Düzeyi Erişileri	127
Tablo V-16 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Toplam” Erişileri.....	128
Tablo V-17 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri.....	129
Tablo V-18 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Erişileri	130
Tablo V-19 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Erişileri	131
Tablo V-20 Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Erişileri.....	132
Tablo V-21 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” “Genel Toplam” Erişileri.....	133

ŞEKİLLER*

Şekil I-1 Anadili Dersinin Etkinlik Alanları.....	25
Şekil II-2 Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Yansıtan Bir Model ...	42
Şekil II-3 Öğrenme Kuramlarının Epistemolojik Anlayışları Açısından Sınıflandırılması.....	44
Şekil III-1 Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Stratejilerinin, İşlevselliklerinin ve İlişkilerinin Karşılaştırılması	75

* Şekiller bulundukları bölüme göre sıralanmıştır.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem, problem tümcesi ve problemle ilgili alt problemler (denenceler) verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın önemi, temel sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1 PROBLEM

Yaşadığımız çağın en genelgeçer değeri ‘bilgi’dir. Bu nedenle, çağımızın başarılı insanı, bilgiyi kullanabilen ve üretebilen insan olacaktır. Bu nitelikteki davranışların uygulama alanı bulabilmesi, bireylerin öncelikle bağımsız düşünebilen; duygu, düşünce ve tasarılarını doğru ve etkili anlatabilen; anlatılanı doğru anlayabilen özelliklerle donatılmış olmasını gerekli kılmaktadır. Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, karar verebilen, eleştirel düşünme alışkanlığı edinmiş duyarlı bireylerin, yaşadığı kültürel ortamın yapıcı ve yaratıcı ortağı olabileceği kabul edilmektedir. Belirtilen özellikteki davranışları kazandırma sorumluluğu, öncelikle anadili öğretimine düşmektedir (Sever, 2002: 14).

Dil, doğuştan gelen bir yeti olmasına karşın, dil edinimi çaba harcayarak geliştirilebilir. Çocuğun ilk olarak annesinden öğrendiği dil, en temel gereksinimlerini karşılayacak düzeydedir. Yaşı ilerleyip gereksinimleri arttıkça sözcük dağarcığı genişler ve anlatım biçimleri çeşitlenme eğilimi gösterir. Ancak, bu genişleme ve çeşitlenme bireyin yaşadığı çevre koşullarıyla sınırlı kalır (Yıldız,

2003). Bireyin okuduğunu ve dinlediğini tam olarak anlaması, çevresiyle etkili bir iletişime girebilmesi için düzenli ve etkili bir anadili eğitiminden geçirilmesi gerekir.

“Küçük yaşlardan başlayarak benimsenen anadilinin işleyiş ve kuruluş düzeni, insanın düşünsel yaşamına yön vermesinin, bir başka deyişle düşünme yeteneğini geliştirebilmesinin ön koşuludur diyebiliriz. Kişinin sağlıklı düşünmesi, dış evrende olup bitenleri doğru anlaması, bunlar üzerine doğru görüşler oluşturması, bu düzeni iyi kavramasına bağlıdır.” (Ergenç, 1993: 61).

Anadili öğretimi temelde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreçtir. Bu süreçte “öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin olanak ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır.” (MEB, 2006: 3). Ancak, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar sözü edilen amaçların istendik ölçüde gerçekleşmesine engel olmaktadır.

Ülkemizde anadili öğretimi ilköğretimden yükseköğretime değin eğitimin bütün aşamalarında -Türkçe, Türk Dili, Türk Dili ve Edebiyatı adı altında- verilmesine karşın anadili öğretiminden istenen sonuçların alınamadığı konunun uzmanlarınca birçok kez dile getirilmiştir (Kavcar, 1998: 12; Kocaman, 1998: 314; Sever, 2000: 25; Adalı, 2004: 9). Sınıfların kalabalık olması, öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmiş olması, ders kitaplarındaki yetersizlik, değerlendirme sürecinde üst düzey davranışların önemsenmeyişi, öğretim sürecinde yaratıcı etkinliklere yer verilmemesi, öğretim aşamaları arasında bütünsellik kurulamaması (Sever, 2000: 27), bu sonuca yol açan başlıca nedenlerdir.

Eğitimin çok yönlü bir süreç olduğu ve birden çok değişkeni içerdiği düşünüldüğünde, anadili öğretimindeki yetersizliği belirli bir nedene indirgemek

doğru olmayacaktır. Ancak, anadili öğretimi ile ilgili yukarıda sözü edilen sorunlara bakıldığında, bunların birçoğunun öğretim programının temel öğeleriyle (amaçların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim strateji ve yöntemlerinin seçimi, değerlendirme) ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, “Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında -ilköğretimden üniversiteye kadar- nasıl bir yaklaşım benimsenerek daha etkili ve verimli bir biçimde öğretilbileceği yanıt bekleyen bir soru, öte yandan araştırılıp, uygulamalarla sınanıp çözüm getirilmesi gereken bir sorundur.” (Sever, 2000: 28).

Bilginin hızla çoğaldığı ve yenilendiği dünyamızda öğrenme konusunda da yeni düşünceler ortaya atılmakta, bu düşünceler temelinde biçimlenen çeşitli öğrenme-öğretme kuram ve stratejileri uygulamaya geçirilmeye çalışılmaktadır. Ancak, bu süreçte dikkati çeken temel bir sorun bulunmaktadır: Öğrenme ve öğretmeyle ilgili ortaya konulan her yeni düşünce, yaklaşım ve bunlar doğrultusunda biçimlenen her yeni kuram, kuramlar arasındaki eytişimsel (dialectic) ilişki göz ardı edilerek, varlığını bir öncekinin eleştirisine, aksayan yönlerine dayandırmakta; çoğunlukla kendisinden önce ortaya konmuş tüm birikimi yok saymaktadır. Son dönemde eğitimbilim alanyazınında yaygın olarak tartışılan kavramlardan biri olan yapılandırmacılık da ülkemizde benzer bir bakış açısıyla davranışçı-yapılandırmacı ya da geleneksel-yapılandırmacı karşıtlığı içinde değerlendirilmiş, eğitim alanında yaşanan sorunların giderilmesinde bir kurtarıcı olarak görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretimden başlayarak izlenice (program) geliştirme çalışmaları içerisine girmiş, 2005-2006 eğitim öğretim

yılından itibaren de 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen “İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programını” aşamalı olarak uygulamaya geçirmiştir. Öğretmen merkezli geleneksel öğretim anlayışından vazgeçilerek, yeni programda yapılandırmacı felsefe temel alınmıştır. Ancak, yapılandırmacı felsefe ve bu felsefeyi niteleyen öğretimsel kavramlar (ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması vb.) anadili öğretiminin doğasıyla tam olarak uyuşmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır (Vrasidas, 2000). Oysa, anadili öğretimi bilgi yapılandırması dersinden çok, anlama (okuma, dinleme) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel nitelikleri bulunan bir beceri dersidir (Sever, 2005; Kabadayı, 2006).

Öte yandan, 2004 “Türkçe Öğretim Programı”nda yapılandırmacılığın temel alınması, Türkçe öğretiminin beceri alanlarının yapay bir anlayışla çeşitlendirilmesine yol açmıştır (Sever, 2005). Programda, “Temel Beceriler” ve “Temel Dil Becerileri” ayırımına gidilmiş; “Temel Beceriler” başlığı altında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme gibi, kullanımı her öğretim alanında kaçınılmaz olan, bilişsel beceriler sıralanmıştır. Böyle bir ayırma gitmek, dil beceri alanlarının yukarıda sıralanan bilişsel becerilerden bağımsız oldukları anlamına gelir. Oysa; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri yukarıda belirtilen bilişsel becerilerden ayrı tutulamaz. Bireyin; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi, onun düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişimiyle bakışlı olarak gerçekleşir. Programda, böyle bir ayırma gidilerek zihinsel becerilerin ön plana

çıkarılması, Türkçe öğretiminin, yapılandırmacı öğrenme kuramına uyarlanma girişiminin kaçınılmaz bir sonucu olarak görülebilir.

Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin işe koşulması ve değerlendirme gibi boyutlar, benimsenen öğrenme kuramını ve onun temelinde yatan *felsefi anlayışı* açıkça yansıtmaktadır (Deryakulu, 2001).

Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, öğrenmenin ne olduğuna, nasıl gerçekleştiğine ve nitelikli bir öğretim için neler yapılması gerektiğine yönelik kapsamlı açıklamalarda bulunan temel öğrenme-öğretme kuramlarıdır (Ertmer ve Newby, 1993; Mergel, 1998). Öğrenme-öğretme alanında birden çok kuramın olmasının temelinde, bilim adamlarının öğrenme olgusuna yaklaşırken birbirinden farklı bilimsel anlayışları benimsemiş olmaları yatmaktadır (Mcleod, 2003; Tezci ve Uysal, 2004; Gür, 2006). Nitekim, bilimsel anlayıştaki bu farklılık, öğrenme kuramlarının -bilgikuramsal (epistemolojik) anlayış bakımından köklü farklılığını da ifade eden- *nesnelci* ve *özneci* olarak sınıflandırmalarının da temelini oluşturmaktadır.

Nesnelci öğrenme kuramları (davranışçı ve bilişsel kuramlar) olgucu (pozitivist) bilim anlayışı temelinde biçimlenmiştir (Johansen, 1991; akt. Tezci ve Uysal, 2004). Olguculuğa göre, doğal ve toplumsal olguların tek bir nedeni vardır. O

neden bulununca sorun kesin olarak çözümlenir. Bunun için izlenecek yöntem de tektir ve yöntemle elde edilen bilgi de yüzde yüz doğrudur, değişmez. Ayrıca, olgular önce, kuram sonra gelir. Olgulardan kuram oluşturulur. Sonuçlar hep olgulara dayanır. Dış dünya tek tek var olan olgulardan oluşmaktadır. Olgular gelişigüzel bir ilişki içinde değildir; çünkü evrende bir düzen vardır. Buna göre bilimin görevi, bu düzeni “minyatür dünya olan” KURAM içinde yeniden yaratmaktır. Özgül bir olay (örneğin, öğrenme), kuramsal genellenmenin içine alınınca, o olay açıklanmış olur. Kuramsal kapsama alınan bu olgu, ilerde de aynı koşullarda aynı şekilde oluşur (Sönmez, 2008: 135-136).

Öznelci bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılık ise, pozitivistlere karşı çıkarak tekil ve öznelci bir bilim anlayışını savunan anti-pozitivist düşünürlerin (Kant, Adorno, Habermas vd.) görüşleriyle bakışımı olarak biçimlenen bir öğrenme kuramıdır (Aydın, 2007: 3-7). Anti-pozitivistlere göre, doğal ve toplumsal olguların bir tek nedeni değil, pek çok nedeni vardır. Değişim kaçınılmaz olduğundan, doğal ve toplumsal olgular ile bunlar hakkında elde edilen bilgiler de sürekli değişmektedir. Bu nedenle doğal ve toplumsal olgular hakkında yüzde yüz doğru olan bir bilgiden söz edilemez. Dış dünyada var olan ve değişmeyen bir olgu yoktur. Buna göre, önce olgular değil, kuramlar vardır ve kuramlar olguları belirler (Sönmez, 2008: 136-137).

Öğretimi daha etkili ve verimli kılmak amacıyla, bugüne değin yukarıda sözü edilen iki bilimsel anlayış temelinde, çeşitli öğrenme-öğretme kuram ve stratejileri geliştirilmiş, geliştirilen bu kuram ve stratejiler öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanarak geçerlilikleri sınanmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretim

alanında ortaya konulan hiçbir kuram ve stratejinin kusursuz olmadığını, her birinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu göstermektedir (Erden ve Akman, 2004: 175; Açıkgöz, 2005: 28-29; Senemoğlu, 2005: 94; Açıkgöz, 2006: 302). Öğrenme-öğretme alanında ortaya konulan her yeni düşünce ve bunlar doğrultusunda biçimlenen her yeni kuram ve strateji -bir öncekinin gelişmiş bir sunumu olsa bile- öğretim sürecinin farklı bir gereksinimini karşılamakta, bu süreçte karşılaşılan sorunları gidermekte tek başına yeterli olamamaktadır (Ertmer ve Newby, 1993; Smith ve Ragan, 1993). Bu durumun bir sonucu olarak günümüzde öğretim konusunda seçmeci bir yaklaşıma yönelindiği gözlenmekte; çoğu araştırmacı, her önerinin duruma en uygun olan yönünün uygulanmasının daha yararlı olacağına inanmaktadır (Açıkgöz, 2005: 29).

Sönmez (2008: 135-148), bugüne değin bilimsel anlayışta temel alınan ve nesnel bilgi vardır / nesnel bilgi yoktur biçimindeki karşıt önermeler üzerine kurulu iki görüşün (pozitivizm ile anti-pozitivizm) dışında, “her türlü bilgi şimdiliktir” ve “olmaz; olamaz” önermelerini içeren ‘olabilirlik’ adı altında üçüncü bir görüş ileri sürmüş, eğitim ve öğretimin bu görüş uyarınca düzenlenebileceğini belirtmiştir. Olabilirlik felsefesine göre, her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değeri alması zamana bağlı olabilir. Bu nedenle, pozitivistlerin ve anti-pozitivistlerin ileri sürdüğü, tek bir yöntem vardır - hayır yöntem yoktur, bilim olgularla başlar - hayır bilim kuramla başlar, evrende düzen vardır - hayır yoktur vb. biçimindeki karşıt savların mutlak doğru ya da mutlak yanlış olarak temele alınmasının dayanağı şimdilik bulunmamaktadır.

Buna göre olabilirlik felsefesini temel alan bir eğitimde pek çok mantık işe koşulabilir. Eğitim, her öğrenciye göre düzenlenebileceği gibi, belli bir gruba göre de düzenlenebilir. Duruma, koşullara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişebilir. Tek bir öğrenme-öğretme kuramı, stratejisi, yöntemi şimdilik olamadığı gibi, kişinin öğrenme sürecinde sürekli olarak kullanacağı öğrenme stratejisi de olmayabilir. Ayrıca, yeri gelir öğrenci, yeri gelir öğretmen, yeri gelir amaç ve davranışlar temele alınabilir. Sönmez (2008: 146)'e göre, bu türden farklı önermelerin işe koşulabileceği bir durumda yapılması gereken, eğitim ortamında doğruluk değeri yüksek olan önermelerle işe başlamak, işlemediği koşullarda başka seçenekleri işe koşturmak.

Buraya kadar ortaya konulan yaklaşımlar doğrultusunda, tek bir kurama yönelmektense, olabilirlik felsefesine dayanarak temel öğrenme kuramlarının (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar) öğretim programının öğelerine (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) ilişkin ilke ve önermelerini eleştiri süzgecinden geçirip, Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere, her bir kuramın güçlü yönlerini içeren yeni bir bütünce (**bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı**) oluşturmanın, anadili öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesinde daha uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla, çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, felsefi temellerini de içerecek bir biçimde tanıtılmış, bu kuramların öğretim tasarımı açısından önemli görülen ilke ve önermeleri karşılaştırılmış ve her bir kuramın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, anadili öğretim izlencesinin

öğeleriyle (amaçlar, içerik seçimi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) ilişkilendirilerek “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”na ulaşılmıştır.*

Bu araştırmada, Türkçe öğretiminde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla araştırmacı, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına uygun “Türkçe Öğretim İzlencesi” oluşturmuştur. Bu izlence, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bir gereği olarak, “öğretmen ders izlencesi” ve “öğrenci etkinlik kitapçığı” adı altında öğretmen ve öğrencilere verilmek üzere iki farklı yapıda (formda) düzenlenmiştir. Öğretmen ders izlencesi ve öğrenci etkinlik kitapçığında birbiriyle bakışumlu olarak düzenlenen toplam altı eğitim durumuna yer verilmiş ve bu eğitim durumları on üç hafta boyunca Türkçe dersinin öğretim süreçlerine uygulanmıştır.

1.2. PROBLEM TÜMCESİ

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler denencelerde verilmiştir.

* “Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” terimi, ilk olarak Sever (2006) tarafından kullanılmıştır. Sever; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar kazandırmayı amaçlayan anadili öğretiminde, bu öğretimin doğasına uygun düşecek kuram, strateji ve yöntemlerin olanaklarından yararlanılarak oluşturulacak bir “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının” anadili öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesinde daha uygun bir yaklaşım olacağını belirtmektedir (bkz. Sever, 2006: 21).

1.3. DENENCELER

Denence 1: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişim ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 7: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 8: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişim ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 9: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ile yazılı

anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Anadili öğretiminin temel amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak ise büyük ölçüde anadili öğretim programının niteliğine ve bu programın uygulanmasında yer alan öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine bağlıdır.

Bugüne değin anadili öğretimini daha verimli kılmak amacıyla birçok görüş belirtilmiş ve bu görüşler ışığında değişik kuram ve stratejilere dayanılarak araştırmalar yapılmıştır. Ancak, öğrenme-öğretme alanında ortaya konan kuram ve stratejilerden her birinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, bunlardan hiçbiri, anadili öğretim sürecinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamakta tek başına yeterli değildir.

Çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek oluşturulmuş bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının, anadili öğretiminin doğasına daha uygun olduğu ve anadili öğretiminde karşılaşılan sorunları gidermede daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, Türkçe öğretim programlarının düzenlemesi, daha etkili ve verimli hale getirilmesinde öğretmen, araştırmacı ve program tasarımcılarına katkı sağlayacağı; “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” üzerinde düşünme, tartışma ve araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

1. Araştırma süresince denetim altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Araştırmada görev alan araştırmacı deneysel işlemin gereklerine uygun davranmıştır.
3. Veri toplama araçlarının geçerliliği konusunda kendisine başvurulmuş uzmanların görüşleri yeterli kabul edilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: Temel öğrenme kuramlarının (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar), öğretim tasarım ve uygulamalarına yönelik -Türkçe öğretimi açısından en verimli ve en uygun olacağı varsayılan- ilke ve önermelerini derleyici anlayışla (eclectic approach) biraraya getiren öğrenme-öğretme yaklaşımı.

Geleneksel Yaklaşım: 2007-2008 öğretim yılına değin Milli Eğitime bağlı okullarda sürdürülen öğretim anlayışı.

Öğrenme: Yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da gizil güç (potansiyel) davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme (Senemoğlu, 2005: 88).

Öğretme: Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci (Açıkgöz, 2005: 12).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü (Varış, 1994:12).

Eğitim Durumu: İstendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler (Sönmez, 2008: 46).

Erişi: Yetişeğe girişteki davranışlar (başarı 1) ile yetişekten çıkıştaki davranışlar (başarı 2) arasındaki hedeflerle tutarlı fark (Ertürk, 1984: 115).

Deney Grubu: Türkçe öğretiminin, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan eğitim durumlarına göre yürütüldüğü grup.

Kontrol Grubu: Türkçe öğretiminin, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan eğitim durumlarına göre yürütülmediği, öğretimin geleneksel seyriyle sürdürüldüğü grup.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Denekler açısından,

Gaziantep’te Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri ile

2. Amaçlar açısından,

Araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulunması ile

3. Kapsam açısından,

a. 2007-2008 öğretim yılının 2. döneminde Türkçe derslerinde, öğretim programı gereği kazandırılması amaçlanan davranışlar ile

b. Öğrencilerin “okuduğunu anlama” ve “yazılı anlatım” becerilerindeki erişilerinin ölçülmesi ile

sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuna açıklık kazandırmak amacıyla, anadili öğretimi ve öğrenme kuramlarına ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve tezin kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. DİL VE ANADİLİ

Dil, sınırları kesin çizgilerle çizilemeyen, değişik açılardan bakıldığında farklı tanımlamaların yapılabildiği bir olgudur.

20. yüzyılın başlarında ortaya koyduğu görüşlerle, dil çalışmalarının bilimsel bir nitelik kazanmasına öncülük eden Saussure (2001), bilindiği üzere, dili tanımlarken dil-söz ayırımına gitmekte; dil yetisinin toplumsal yönü olan dili, toplumca benimsenmiş uzlaşımsal bir düzen olarak görmektedir. Saussure, dil yetisinin toplumsal yönünü temsil eden dili, bireyin tek başına yaratamayacağını ve değiştiremeyeceğini belirtmekte; ancak, dilin işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Vendryes (2001:14) dili, insanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurum olarak görmek ve dilin toplumdan ayrılmaz bir nitelik taşıdığına inanmaktadır.

Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2003: 2), dili, “duygu, düşünce, dilek ve tasarımlarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemi” biçiminde tanımlayarak dilin iletişimsel işlevine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca, dilin kültür

taşıyıcısı ve bir düşünme aracı olma nitelikleriyle daha da önem kazandığını belirtmektedirler.

Aksan (2003: 55) dili, “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” biçiminde tanımlayarak bir bakıma dilin tanım dışında kalan başka başka özelliklerinin olduğuna da dikkat çekmektedir.

Yukarıdakilerin dışında, dilin ne olduğunu açıklamaya yönelik değişik bakış açılarını yansıtan birçok tanım bulunmaktadır. Genel olarak baktığımızda bu tanımların, farklı bir yaklaşımla ortaya konmuş olsalar bile, dilin belli başlı şu özelliklerine vurgu yaptıkları söylenebilir:

- Dil, belli bir grup içinde konuşulur. Bir başka deyişle tek bir kişiye ait dil yoktur.
- Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
- Dil, toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık da, belli bir dilsel grup için geçerlidir. Farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz.
- Dil, bir kavramsal (anlamsal) içerikle, sessel imgelerden oluşan saymaca ve uzlaşım sal nesnelerin kullanıldığı bir dizgedir (Günay, 2004: 13-14).

Dilin, bu özelliklerine koşut olarak, bireysel ve toplumsal açıdan önem taşıyan bazı temel işlevleri vardır:

- Dil, bir toplumsallaşma aracıdır.
- Dil, bir kültür taşıyıcısıdır.

- Dil, bir düşünme aracıdır.

Dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde kullandığı temel araçtır. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmaları, anlaşmaları yalnızca dil ile sınırlı olmamasına karşın; bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak günlük yaşamda en çok kullandıkları araç dildir. Bireylerin bilgi, deneyim ve duygularını birbirleriyle paylaşmalarını ve bu yolla kendi sınırlarını aşmalarını sağlamakla dil, insanın birey oluşunda ve toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Keçik ve Subaşı Uzun, 2004: 4).

Dilin bir diğer önemli işlevi, kültürle olan sıkı ilişkisinde belirlemektedir. Güvenç (1992: 509), “Kültürde ne varsa, dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir.” diyerek dilin, kültür taşıyıcılık işlevine vurgu yapmaktadır. Dilin bu işlevi, onun uzlaşma dayalı toplumsal bir kurum olmasından kaynaklanır. Bir ulusun yaşama ve insana yönelik düşünce ve inançları, anlam açısından üzerinde toplumca uzlaşılmış sözcükler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Bir ulusa özgü düşünce ve inançları, değer yargılarını kuşaktan kuşağa aktarılabilir kılmasıyla dil, “bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003: 7).

Sözcükle kavram, dille sözcük arasındaki bağıntı üzerine ilk tartışmalar Eski Hitit’e kadar uzanmaktadır (Vardar, 2001: 27). Dilin mi düşünceyi; düşüncenin mi dili yarattığı tartışması günümüzde dilbilimcilerin dışında psikoloji, sosyoloji, felsefe, mantık v.b. disiplinlerde de tartışılmakla birlikte, bu konuda kesin bir çözüme ulaşılamamıştır (Şahin, 2001: 181). Ancak, insanın, en ayırıcı niteliklerinden biri olan düşünme becerisinin gelişiminde dilin önemli bir rol oynadığı konunun

uzmanı birçok kişi tarafından dile getirilmektedir (Vendryes, 2001: 52; Kavcar, 2002: 13). Kavramı belirleyen, düşünceyi çözümleyip nesnel kılan, onu hem akıl hem de toplum düzeyine aktaran sözcüklerdir (Vardar, 2001: 29). Bir başka deyişle; insan dildeki sözcükleri kullanarak genelleme, sınıflama ve örgütleme yoluyla dünyayı bir karışıklıklar yığını olmaktan çıkartır; onu anlamlı bir bütüne dönüştürür.

“Dil yalnızca insanı insana yaklaştıran, insanları değişik yönleriyle birbirlerine bağlayan bir yol değildir. Dil, insanın tüm evrenle karşılaşmasıdır. Tek tek gerçekler, nesneler, durumlar, olaylar, kullanışlar, olanaklar hep bu karşılaşmada kendini açığa vurur. Adlandırarak evreni biçimler, düzenler, dilce yeniden kurar dil. Evren, dile *getirdiği* kılıkta vardır insan için. Böylece dil evreni insana açar, insanın evrenin içine sokulabilmesini gerçekleştirir. İnsanın her çevrildiği şeyle bağ kurması, ne çeşitten olursa olsun yaşantılarına konu olabilen bir şeyle bağ kurması dilin başarısıdır.” (Uygur, 2001: 68).

Dile özgü genel işlevlerden söz ederken, bunları anadili kapsamında düşünmek gerekir. Nitekim, her dil işlevlerini kendince yerine getirmektedir. “Bir toplumda yaşayan insanlar çevrelerindeki dünyayı gerçekte olduğu gibi değil dillerinin kendilerine sunduğu biçimde görmektedirler” (Başkan, 2003: 168). Bir başka deyişle, tek ve aynı gerçekler dünyası, farklı dilleri konuşan toplumlarca başka başka biçimlerde algılanmaktadır.

Aksan (2003: 81), anadili, “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” biçiminde tanımlayarak anadilinin bireyin toplumsallaşmasındaki önemine vurgu yapmaktadır.

Her birey, dünyayı anadilinin penceresinden görür, onun kavramlarıyla düşünür ve evreni bu kavramlarla biçimlendirir (Aksan, 1999: 15). Topluma ait olan dildeki kavramlar, o toplumu oluşturan bireylerin yaşam biçimleri, dünyaya bakış açıları, dış gerçekliği kavrama ve adlandırma biçimleri, gelenekleri, görenekleri, yaşadıkları coğrafi koşullar, tarihsel geçmişleri, dünyadaki konumları, ekonomik koşulları vd. ile biçimlendirdikleri evrenle ilişkilidir (Ergenç, 2001: 12).

Bireysel düşünme ve öğrenme de anadilinde başlamaktadır (Ünalan, 2001: 5). Dolayısıyla, bireyin toplumsal ve bilişsel gelişimi, onun anadilini kullanma becerisine bağlıdır. “İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir” (Sever, 2000: v1). Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verilmektedir.

2.2. ANADİLİ ÖĞRETİMİ

Anadili öğretimi, ilköğretimle başlayan okul türü öğrenmede, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde gerçekleştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmak anadili öğretiminin öncelikli sorumluluğudur (Sever, 2003a: 28).

1982-1983 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 1981 tarihli (26.10.1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır.) İlköğretim Türkçe

Öğretim Programı ile 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı karşılaştırıldığında, her iki programda yer alan genel amaçların içerik yönüyle aynı olduğu görülmektedir.

İlköğretim Okulu Türkçe Öğretim Programında (1981 tarihli) yer alan genel amaçlar, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki biçimde belirtilmiştir:

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

Yeni Türkçe Öğretim Programında yer alan genel amaçlar, 1981 tarihli Türkçe Öğretim Programında yer alanlarla içerik açısından örtüşmesine karşın, 1981 tarihli Türkçe Öğretim Programından farklı olarak, yeni programda “Temel Beceriler” ve “Temel Dil Becerileri” ayrımına gidilmiştir. “Temel beceriler” başlığı altında aşağıdaki beceriler sıralanmıştır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Görüldüğü üzere dil becerileri ile sözü edilen beceriler birbirinden ayrı olarak değerlendirilmiştir. Böyle bir ayrıma gitmek, dil beceri alanlarının yukarıda sıralanan becerilerden bağımsız oldukları anlamına gelir. Ne var ki; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin öğretimi, yukarıda sıralanan becerilerden ayrı tutulamaz, ayrı bir beceri alanı olarak düşünülemez. Bireyin; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi, onun düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişimine koşut olarak gerçekleşir. Dolayısıyla, anadili öğretimi, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarını sağlamakla, onların eleştirel

düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim kurma vb. becerilerinin gelişimine de katkı sağlamış olur.

“Yaşadığımız çağın en genelgeçer değeri ‘bilgi’dir. Bu nedenle, çağımızın başarılı insanı, bilgiyi kullanabilen ve üretebilen insan olacaktır. Bu nitelikteki davranışların uygulama alanı bulabilmesi, bireylerin öncelikle bağımsız düşünebilen; duygu, düşünce ve tasarılarını doğru ve etkili anlatabilen; anlatılanı doğru anlayabilen özelliklerle donatılmış olmasını gerekli kılmaktadır. (...) Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, karar verebilen, eleştirel düşünme alışkanlığı edinmiş duyarlı bireylerin, yaşadığı kültürel ortamın yapıcı ve yaratıcı ortağı olabileceği kabul edilmektedir. (...) belirtilen özellikteki davranışları kazandırma sorumluluğu, öncelikle anadili öğretimine düşmektedir.” (Sever, 2002: 14).

Anadili öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir ayrılık göstermez; birbirleriyle örtüşüm içindedir. Amaçlar, öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak çeşitlendirilir (Sever, 2004: 6). Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde anadili öğretiminden beklenen, öğrencinin temel dil becerilerini dilin kurallarına uygun olarak gerçekleştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan orta öğretim ise, Türkçenin olanakları çerçevesinde, tarihsel süreçte oluşan yazınsal dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi amaçlar. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci bu dönemde, 1-5. sınıfta öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını oluşturmaya başlar (MEB, 2006: 2).

Anadili öğretiminin temel amacı bireyin anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerini geliştirmektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda günümüze değin birçok görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- Türkçe derslerinde, öteki derslerde de olduğu gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gerekir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için birtakım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nerede kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. (...) Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru olarak bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu ve dinlediği bir parçada işlenen düşünceyi ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir (MEB, 2002: 10).
- Anadili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır. Öğrencilerin, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konu alanına ilişkin becerileri, program amaçlarına uygun ve tam olarak kazanabilmesi için, her öğrenciye sözü edilen becerilerini sınayabileceği olanakların sunulması gerekir (Sever, 2002: 15).
- Anadili öğretimi, bilgi aktarmacılığını önceleyen geleneksel anlayıştan sıyrılıp demokratik toplumun gereksinim duyduğu anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen-duyarlı bireyleri yetiştirmeye dönük bir

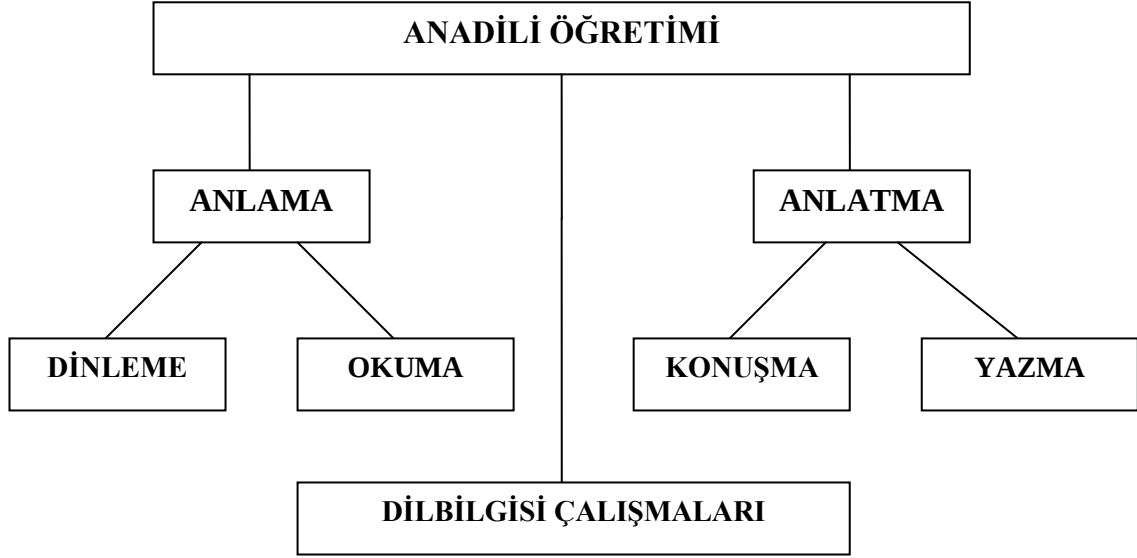
sorumluluk üstlenmelidir. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için, anadili öğretiminde bilim ve bilimsel düşünce temel alınmalı, çocuğun yaşam dönemlerindeki temel eğitim gereksinmelerinin amaca uygun olarak karşılanması gerekmektedir (Sever, 2008).

- Anadili dersi; dinleme, konuşma, okuma gibi birtakım etkinlik alanlarına bölünmüş olsa da öğretim sırasında bu alanları ayrı birer dersmiş gibi düşünmek doğru değildir. Öğretim sırasında yapılacak tüm etkinlikler esnek bir plan ve çalışma düzeni içinde birbirini pekiştirmeli ve tamamlamalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 11).
- Anadili ders etkinliklerinde, çocuğun dil evrenini beslemeyen, kuru, didaktik metinlerin kullanımından kaçınılmalı; Türkçenin özenle kullanıldığı, öğrencilere ve öğretmenlere Türkçenin tadını ve sıcaklığını duyuracak metinler kullanılmalıdır (Özdemir, 2002: 10).
- Sözlü ve yazılı anlatım konusuna gereken önem verilmeli, bu yolda gelişmeyi sağlayacak çok önemli bir etken olan okuma alışkanlığı yaratacak yöntemler uygulanmalı; çocuklara ve gençlere ders kitabı dışında okuma olanağı da yaratılmalıdır (Aksan, 2004: 351).
- Anadili öğretiminde öğretmen, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek anadili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 12).

Anadili öğretimi, daha önce de belirtildiği üzere, genel olarak bireyin anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik dilsel becerilerdir. Dilbilgisi

konu alanı ise, anlama ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik bir yardımcı çalışma alanıdır. Sever (2006: 25), anadili öğretiminin etkinlik alanlarının birbirleriyle olan ilişkisini aşağıdaki şekil ile göstermektedir:

Şekil I-1: Anadili Dersinin Etkinlik Alanları



Şekil I-1’den de anlaşılacağı gibi, dinleme ve okuma bir “anlama”, konuşma ve yazma ise bir “anlatma” becerisidir. “Anlama becerisi, alıcı bir etkinlik olarak ‘kavrayıcı’; anlatma becerisi, verici bir etkinlik olarak ‘yaratıcı’ olmayı gerektirir.” (Yıldız ve diğerleri, 2006: 67).

Bu noktada, anadili öğretiminin etkinlik alanlarının üzerinde durulması konunun anlaşılabilirliği açısından önem taşımaktadır.

2.2.1. Dinleme Becerisi

Alıcı bir dilsel etkinlik olan dinleme, “en genel anlatımıyla sözsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir.” (Keçik, 2004: 111). Dinleme, çocuğun yaşamında

kullandığı ilk dilsel edimdir. Birey, duygu ve düşünce dünyasını biçimlendiren ilk öğrenmeleri dinleme yoluyla edinir.

Bilgi edinmenin ve iletişimin en temel yolu dinlemedir. Yapılan araştırmalar, “bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2.5 - 4 saat dinlediğini, okul başarısının da öğrencilerin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir.” (Göğüş, 1978; akt. Sever, 2000: 9). Yine, günlük yaşamda bireyin en çok kullandığı dil becerisi % 45’lik bir oranla dinlemedir (Buzan, 2001: 97).

Genelde dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Bu durumda dinleyen edilgin bir kişidir. Oysa, iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de etkin olmasını gerektirir. Dinleme, gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi bir takım zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyicinin ve konuşucunun sorumlulukları eşittir (Adalı, 2004: 32). İletinin tam olarak kodlanması, kaynağın iletiyi düzenleme ve sunma becerisine bağlıyken, kaynak tarafından söze dönüştürülen iletinin algılanıp kavranması ve anlamlandırılması ise alıcının becerisine bağlıdır.

Yaşamın her alanındaki ilişkileri (okul, iş, toplumsal ilişkiler vb.) kuşatan dinleme becerisi ve alışkanlığı, okulöncesi dönemde, kendiliğinden, doğal biçimde edinilir. Ancak, edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, çözümleyen ve değerlendiren kişiler haline getirmez. Öğrencilerin bu beceri ve alışkanlıkları kazanabilmeleri için kasıtlı ve örgütlü bir öğretimden geçirilmeleri gerekir ki; bu noktada anadili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2000: 9).

2.2.2. Okuma Becerisi

Alıcı bir dilsel etkinlik olan okuma için birçok tanım yapılmıştır. Uluğ'a (1993: 31) göre okuma, "bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemi"dir. Başka bir tanımda okuma, "yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek" olarak değerlendirilmektedir (Sezer ve diğerleri, 1991: 77). Kantemir (1995: 22) ise okumayı, yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin, göz ve ses organlarımızla birlikte gerçekleştirdiği etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Sever (2000: 11), okuma etkinliğinin, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olduğunu belirterek bu etkinliğin genel niteliklerini dört başlık altında değerlendirmiştir:

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

Görme, anımsama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi birçok girişik eylemi içeren okuma edimi etkin bir süreçtir. Metin ve yazarla iletişime giren okur, okuduğu metni kavramak, sözcük ve tümce düzeyinde çözümlemek ve ön bilgilerinden hareketle yeni yorumlara ulaşabilmek için çeşitli zihinsel becerilerini

harekete geçirmek durumunda kalır. Bu süreçte okurun ön bilgileri kadar metnin yapısı ve okurun metne yaklaşımı da etkili olur.

Biçimsel açıdan çeşitli metin türlerinden söz edebilmek olanaklıysa da okura sunduğu anlamsal olanaklar açısından metinleri, yazınsal (edebi) nitelikli metinler ve bilgi ileten metinler olarak sınıflamanın mümkün olduğu söylenebilir. Bilgi ileten metinler makale, deneme türlerinde olduğu gibi çoğunlukla tek bir anlam üzerine kuruludur ve iletiler bu tür metinlerde açık bir biçimde sunulur. Örnekler, açıklamalar, betimlemeler bu anlamı (iletiyi) çeşitli yönlerden desteklemek amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde okurun bilgilendirilmesi öncelikli amaçtır. Bir başka deyişle, okuma etkinliği, gönderici (yazar) ile alıcı (okur) arasındaki bir iletişim olarak düşünülürse, yazarın bu türlü metinleri yazmadaki amacı, düşündüklerini ve bildiklerini okura iletebilmektir (Göktürk, 2007; Özdemir, 2005a)

Yazınsal nitelikli metinlerde ise durum oldukça farklıdır. Bu tür metinlerin en önemli özelliği çokanamlı olmalarıdır. Yazar, metinde her şeyi söyleyemez ve dolayısıyla birtakım boşluklar bırakır. Yazarın, okura bıraktığı boşluklara “boş alan” ya da “belirsizlikler” denir ve bu boşlukları doldurmak okura düşer (Moran, 2000: 244). Dolayısıyla anlamın ortaya çıkışında metnin kendisi kadar okurun rolü de belirleyicidir. “Yazınsal yapıtlarda yazarın metni tek anlamlı, bir bakıma yalınlaştırılmış olsa bile, okur hiçbir zaman iletinin tümünü algılayamaz. Algılama hep kesintilidir: okuma eylemi hem okurun bilincinden hem de yazarın iletinin süzgecinden geçer. Durum bu olunca, okur her ögeyi algılayamaz, sadece kendisine yakın olan, kendisini etkileyen, kendi birikimiyle anladığı öğeleri seçer. (...) İyi ya da kötü düzenlenmiş olsun, metnin birden çok okunmasıyla daha çok şey algılanır;

ama hiçbir zaman yazarın metnine yerleştirdiği her şey algılanamayacaktır.” (Kıran ve Eziler Kıran, 2002: 83). Bir başka deyişle, yazınsal nitelikli metnin anlamı okurdan bağımsız değildir; okur, metni okurken aynı zamanda onu kendi ön bilgisi ve deneyimlerine dayalı olarak yeniden üretir.

Metinler arasındaki bu yapısal ve anlamsal farklılık okurun metin okuma süreçlerini de etkiler. Bilgi ileten metinlerde iletiler açıkça ortaya konduğundan bu tür metinler karşısında okur, çoğunlukla edilgin alıcı konumundadır. Okur için temel amaç, açık bir biçimde ortaya konan iletinin kavranmasıdır. Yazınsal nitelikli metinlerde ise durum oldukça farklıdır. Bu tür metinlerde iletiler örtük bir biçimde yer aldığından okurun metni anlayabilmek için yorumlama, çıkarımda bulunma gibi bazı zihinsel işlemleri yerine getirmesi gerekir. Okur, bu tür metinler karşısında daha etkin olmak durumundadır.

Bireyin, sahip olduğu bilgilerin % 80’ini okuma yoluyla elde ettiği (Yalçın, 2002: 60) düşünülürse, okuma öğretiminin bireyin bilgi edinimi açısından büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Ancak, daha önce de sözü edildiği üzere okuma öğretiminin temel amacı öğrencinin bilgilenmesini sağlamak değil; onun okuma beceri ve alışkanlığı edinerek okuduğunu anlama ve yorumlama gücü kazanmasını sağlamaktır.

Öğrencilerin sözü edilen beceri ve davranışları edinebilmeleri için nitelikli bir okuma öğretiminin sağlanması gerekir. Anadili öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir:

- İlköğretim Türkçe ders kitaplarına bakıldığında şiir, kısa öykü, drama, makale, deneme vb. hemen her türde metne yer verildiği görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin çeşitli metin türlerini biçimsel açıdan tanıyabilmesine olanak sağladığı söylenebilir. Ancak, anadili öğretimi bilgi dersi değil, düşünme temeline dayanan bir etkinlik alanıdır (Kavcar, 2002; Özdemir, 2002). Bu nedenle anadili öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında ağırlıklı olarak yazınsal nitelikli metinlere yer verilmesi gerekir.
- Yazınsal nitelikli metinler ile bilgi ileten metinler okura sundukları anlamsal olanaklar açısından farklı olduklarından, ders etkinliklerinde kullanılan strateji ve yöntemlerin ele alınan metne uygun olması gerekir. ‘Çokanlamlılık’ özelliği taşıyan yazınsal nitelikli metinlerin (şiir, öykü vb.) öğretmen merkezli olarak işlenmesi, metinlerin anlamının tek tipleşmesine ve dolayısıyla okumadan beklenen hedeflerden uzaklaşılmasına yol açacaktır. Bu nedenle, bu tür etkinliklerde kullanılacak strateji ve yöntemler, yazınsal nitelikli metinlerin çokanlamlı olma özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Beyin üzerine yapılan araştırmalar, insanın doğuştan bir anlam verici olduğunu, bu yetinin önlenemez, ancak yönlendirilip odaklaştırılabilir bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır (Caine ve Caine, 2002: 87). Bu nedenle okuma öğretimi için hazırlanan ders etkinliklerinin öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmelidir. Okurun kendi çabasıyla anlamı bütünlediği ve keşfettiği ders etkinlikleri ona estetik bir zevk de sağladığından (Moran, 2000: 244), öğrencinin okumaya ve derse yönelik duyuşsal davranışları da olumlu yönde değişecektir.

- Yapılan araştırmalar, okuma stratejilerinin öğretiminde okuduğunu anlama becerisi üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Palincsar ve Brown, 1983; Jitendra ve diğerleri, 1998; Belet ve Yaşar, 2007). Bu nedenle okuma öğretili için hazırlanan ders etkinliklerinde, öğrencilerin bu stratejileri kullanabilmelerine olanak sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekir.

2.2.3. Konuşma Becerisi

Dilin anlatma etkinliğinin içerdii edimlerden biri olan konuşma, “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşıımızdakilere sözle iletme işidir.” (Özdemir, 2005b: 11). Bu bağlamda toplumdaki bireyler arasındaki iletişimi sağlayan en önemli dilsel edimdir.

Toplumsal yaşamın hemen her alanında konuşma yaşamsal bir öneme sahiptir. İş, okul, aile gibi günlük yaşamdaki ilişkilerin düzenlenmesinden, hızla küçülen bir dünyada bireyler ve toplumlar arasında iletişimin sağlanmasına kadar birçok önemli işlevi yerine getirmektedir. Katılımcı bir toplum olmanın giderek önem kazandığı günümüzde susan, dinleyen, onaylayan değil; düşünen, tartışan, üreten ve ürettiklerini başkalarıyla paylaşabilen bireylere daha çok gereksinim duyulmaktadır.

Konuşma zihinde yapılandırılan düşüncelerin sözel simgeler aracılığıyla dile getirilmesi sürecidir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler

seçilmekte ve çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek belirli bir düzene kavuşturulan bilgiler cümlelere, sözcüklere ve seslere dönüştürülerek aktarılmaktadır. (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 140).

Doğal bir dilin konuşuru olan herkes, dünyaya geldikten sonraki ilk beş yıl içinde anadilini edinir. Özel ya da düzenli bir eğitim almasa da o dilde konuşabilir. Ancak, her konuşma tutarlı değildir. Kimi zaman, hiçbir anlam taşımayan ya da hiçbir amaca hizmet etmeyen söz yığınlarıyla da karşılaşılabilir. Bu durumda her konuşma bir anlatım etkinliği değerini taşımayabilir ve etkileşim sağlamayabilir. (Subaşı Uzun, 2004: 40). Nitelikli bir konuşma için, dil kullanıcısının aşağıda belirtilen temel ilkeleri bilmesi ve uygulayabilmesi gerekir:

- Dilin seslerini tanıma ve doğru bir biçimde sesletebilme,
- Konuşmada sözcük vurgularını kullanabilme,
- Ezgileme biçimlerini tanıma ve kullanabilme,
- Jest ve mimikleri etkili bir biçimde kullanabilme,
- Konuşmasını belirli bir amaca yönelik planlayabilme,
- İzleyicilerin ilgi ve dikkatini toplayabilme (Subaşı Uzun, 2004: 42-44; Özdemir, 2005b: 23-vd.).

2.2.4. Yazma Becerisi

Dilin anlatma etkinliğinin içerdiği edimlerden bir diğeri de yazmadır. Sever'e (2000: 21) göre, "yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı yazı

ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.”

Yazma, her şeyden önce bir beceridir. “Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir; çaba harcayarak kazanılır, uygulama yaparak geliştirilir.” (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 26). Ancak, bu beceri geliştirilirken, göz önünde bulundurulması gereken birçok değişken vardır. Nitekim, yazma edimi birden çok değişkeni içerir. İlkın, yazma, duygu ve düşüncelerin simgelerle ifadesi olduğundan yazım bilgisi gerektirir. İkincisi, düşündüklerimizin, tasarladıklarımızın bir aynası olduğundan düşünceyle ilişkilidir. Üçüncü olarak, kişinin duygu, düşünce, istek ve arzularının bir dışavurumu olduğundan psikolojik yönü bulunan bir araçtır. Bunların dışında yazma; bireyi, yazım, dilbilgisi ve metin bilgisine ilişkin çeşitli kurallarla sınırladığından kuralcıdır. Aynı zamanda, üsluba ve bireysel yaratıcılığa olanak sağladığından sanatsaldır.

Konuşma ve yazma aynı işlevi gerçekleştirmek üzere kullanılırlar. Ancak her ikisinin de kendi niteliklerinden kaynaklanan iki ayrı gerçekliği vardır. Anlama ve anlatma çabası içindeki birey, her ikisinin de kendine özgü gerçekliklerini tanımak ve buna uygun davranmak zorundadır (Adalı, 2004: 32). Özbay (2006: 124), konuşma ile yazma arasında şu farkların olduğunu belirtmiştir:

1. Konuşma sırasında kullanılan ses, vurgu, jest, mimik gibi olanaklar yazılı anlatımda yoktur. Bunların yerini noktalama işaretleri almıştır.
2. Yazılı anlatım geriye dönüşlerle bireye eksiklerini tamamlama, hatalarını düzeltme olanağı sunduğundan sözlü anlatıma göre daha avantajlıdır. Ancak, bu durum yazana daha çok sorumluluk yükler.

3. Konuşmada kullanılan üslup konuşma ortamı ve dinleyiciye göre seçilirken yazılı anlatımda üslubu belirleyen metnin türüdür.

Yazmak, mekanik işlemler süreci değil, “kendiliğinden yaratıcı bir süreçtir.” (Pamuk, 1999: 105). Birey, yeni bir bütün oluşturabilmek, bir başka deyişle özgün bir metin üretebilmek için araştırmak, düşünmek, düşündüklerini ilişkilendirmek ve bunları özgün bir kurgu içinde ortaya koymak durumundadır. Dolayısıyla nitelikli bir yazılı anlatım için, dil kullanıcısının yazma ile ilgili aşağıda belirtilen bazı temel yeterlilikleri edinmiş olması gerekir:

- Yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarını bilmeli ve doğru bir biçimde uygulayabilmeli,
- Okunur bir yazı ile yazabilmeli,
- Yazma konusuyla ilgili plan yapabilmeli,
- Sözcük, cümle ve paragrafların metin içindeki işlevlerini bilmeli ve uygulayabilmeli,
- Dilin işleyiş düzenine uygun (anamlı ve kurallı) cümleler kurabilmeli,
- Metin türlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır.

Bugün ilköğretim Türkçe derslerinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenler, çoğunlukla dilbilgisi ve yazım bilgisi konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, daha önce de değinildiği gibi yazmak yaratıcı olmayı gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle Türkçe öğretiminin diğer etkinlik alanlarında olduğu gibi yazma etkinliklerinde de düşünceyle sıkı ilişki kurulmalı, öğrencilerin düşünme, yorumlama, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerini kullanabilecekleri olanaklar yaratılmalıdır. Anadili öğretimiyle,

öğrencilere yazma ile ilgili davranışların kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken ilkelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- Öğrenci düzeyleri dikkate alınmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun konular üzerinden yapılması, onların yaşama yönelik yeni düşünceler üretmelerine olanak sağlayacaktır. Nitekim, kalem hem bir yazma hem de bir düşünme aracıdır.
- Sosyal yapılandırmacılığın savunucularından Vygotsky'e (akt. Yurdakul, 2005: 45) göre, anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da büyük etkisi vardır. Bu nedenle, yazma etkinliklerinden sonra öğrenciler arasında etkileşim yaratılmalıdır. Örneğin, ortaya konan metinlerin, işbirlikli gruplar oluşturularak belirlenen ilkeler doğrultusunda öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanabilir. Yine, üretilen metinlerin anlamsal çözümlemesi, beyin fırtınası yapılarak gerçekleştirilebilir.
- Yazma, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle yazma çalışmaları için planlanan ders etkinlikleri öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi bilişsel becerilerini desteklemeye yönelik olmalıdır. Örneğin, öğrencilerden giriş ve gelişme bölümleri verilmiş bir öykünün sonuç bölümünü yazmaları istenebilir. Yine, tamamı verilmemiş bir karşılıklı konuşmayı sürdürmeleri istenebilir.
- Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleriyle görünüm kazanan bu istek, sonradan konuşma ve yazma biçiminde gerçekleşir (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15).

Bu nedenle yazma etkinliğine yönelik konular belirlenirken öğrencilerin kişisel tercihleri dikkate alınmalıdır.

2.2.5. Yardımcı Bir Çalışma Alanı Olarak Dilbilgisi

Anadili eğitimi dört temel dil becerisine ek olarak dilbilgisi çalışmalarıyla desteklenmelidir. “Dilbilgisi, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik yardımcı bir çalışma alanıdır. Türkçe öğretiminde belirlenen amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılmaya çalışılır; ancak bu etkinliklerin ‘yazım’, ‘noktalama’, ‘sözcük bilgisi’, ‘cümle bilgisi’, ‘doğru söyleyiş’ gibi bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalarla desteklenmesi gerekir.” (Sever ve diğerleri, 2006: 27). Bu noktadan hareketle dilbilgisi öğretiminin amaçları şu şekilde belirlenebilir:

- Kişiler, daha küçük yaşlardan başlayarak öğretime gereksinme duymadan dili kullanabilmektedirler. Buna bilinçaltı dil yapısı denmektedir. Bu bilinçaltı dil yapısını bilinç düzeyine çıkartmak ve bunu kullanım boyutuna getirmek,
- Öğrencilerin, etkili bir iletişim kurabilmeleri için dilin işleyiş biçim ve düzenini onlara kavratmak,
- Öğrencilerin, anadillerini sözlü ya da yazılı olarak doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır (Koç ve Müftüoğlu, 2008: 83).

Dilbilgisi çalışmalarındaki temel anlayış, bilgiyi doğrudan öğretmek, kuralı belletmek değil, gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirmek, onların kurala ulaşmaları için uygun eğitim ortamını sağlamak olmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 27).

2.3. ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Öğrenme, değişik yönleri ön plana çıkarılarak farklı biçimlerde tanımlanabilecek bir olgudur. Nitekim, öğrenmenin ne olduğuna ilişkin bugüne değin birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır. Alanyazınına bakıldığında (Başaran, 1984; Ertürk, 1984; Özden, 2005; Senemoğlu, 2005; Bilen, 2006), öğrenmenin -yaygın olarak-, yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlandığı görülmektedir. Senemoğlu (2005: 86), çeşitli öğrenme tanımlarından hareketle, öğrenmenin şu ortak özelliklerine vurgu yapmaktadır: (a) Davranışta gözlenebilir bir değişme olması ve bu değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlere bağlı olmaması, (b) davranıştaki değişimin belli bir süre kalıcı olması, (c) davranıştaki değişimin büyüme sonucunda değil, yaşantıya bağlı olarak gerçekleşmesi.

Öğretme ise genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması sürecidir. Buna göre, bir öğretme ediminden söz edilebilmesi için, herhangi bir yerde ve zamanda (a) öğrenen, (b) öğretene ve (c) öğrenilen adlarını verebileceğimiz üç öğenin etkileşimde bulunması gerekir (Açıkgöz, 2005: 12). Ancak, etkili ve verimli bir öğrenme için bu üç öğenin, hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl bir plana göre etkileşime girmesi gerektiği ise ayrıntılı olarak -ancak farklı biçimlerde- öğrenme-öğretme kuramlarında açıklanmıştır.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğine yönelik uzun yıllardır eğitimbilim ve psikoloji alanlarında yapılan çalışmaların bir sonucu olarak, tarihsel süreçte birden çok öğrenme-öğretme kuramı ortaya konulmuştur. Öğrenme-öğretme

alanında birden çok kuramının olması iki nedene dayandırılabilir: (1) Bilim adamlarının öğrenme olgusuna farklı bir yönden yaklaşmış olmaları (Philips ve Soltis, 2005: 3), (2) bilim adamlarının öğrenme olgusuna yaklaşırken benimsemiş oldukları felsefi ve bilimsel anlayış (McLeod, 2003; Tezci ve Uysal, 2004; Gür, 2006). Özellikle ikinci neden, öğrenme kuramlarının -felsefi anlayış bakımından köklü farklılığını ifade eden- nesnelci ve öznelci olarak sınıflandırmalarının da temelini oluşturmaktadır.

Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin işe koşulması ve değerlendirme gibi boyutlar, benimsenen öğrenme kuramını ve onun temelinde yatan felsefi anlayışı açıkça yansıtmaktadır (Deryakulu, 2001).

Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar, öğrenmenin ne olduğuna, nasıl gerçekleştiğine ve nitelikli bir öğretim için neler yapılması gerektiğine yönelik kapsamlı açıklamalarda bulunan temel öğrenme-öğretme kuramlarıdır (Mergel, 1998; Deryakulu, 2001; Ertmer ve Newby, 2006). Bu kuramların her biri öğrenme olgusuna, benimsemiş oldukları bilgikuramsal (epistemolojik) ve bilimsel anlayışın bir sonucu olarak farklı yönlerden yaklaşmaktadırlar. Bu durum, öğretimin hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl bir plana göre yapılması gerektiğine ilişkin kuramlarda

savunulan görüşlerin de yer yer köklü bir biçimde farklılaşmasına zemin oluşturmaktadır.

Bu noktada, temel öğrenme-öğretme kuramları (davranışçı kuram, bilişsel kuram, yapılandırmacı kuram) felsefî temellerini de içerecek biçimde tanıtılacak, bu kuramların öğretim tasarımı açısından çeşitli özellikleri karşılaştırılacak ve her bir kuramın güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Davranışçı Kuram

Psikolojinin felsefeden bir disiplin olarak ayrılmasından * sonra, araştırmacılar (Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner vd.) tamamen bilimsel yöntemlere dayalı olarak (deneysel araç-gereçler, dikkatli ve sistematik gözlem, ölçme ve hesaplamalarla), hayvanlar üzerinde yaptıkları gözlem ve deneylerle davranış kalıpları, güdü, problem çözme vb. konulara eğilmişlerdir. Darwin'in evrim kuramının yayınlanmasıyla birlikte insanlar, hayvanlar dünyasının 'biyolojik devamı' olarak görülmeye başladığından bu çalışmalardan elde edilen verilerin insan öğrenmesi için de geçerli olduğu kabul edilmiştir (Philips ve Soltis, 2005: 21).

Zihinsel etkinlikleri, öznel ve dışarıdan gözlenemez olması gerekçesiyle dikkate almayan davranışçılar, dışsal uyarıcıları gözlemleyerek, davranış değişmesinin (öğrenmenin) nasıl gerçekleştiğine yönelik çıkarımlarda bulunmuşlardır. Örneğin Pavlov, eti görünce salya akıtan köpeklerin, etle birlikte çalınan zil sesine de koşullandıklarını ve zamanla sadece zil sesinin köpeklerin salya çıkarmasına yeterli olduğunu saptamıştır. Thorndike, kediler üzerinde yaptığı

* Modern deneysel psikolojinin doğuşu genellikle 1870'li yıllarda başlatılır (bkz. Philips ve Soltis, 2005: 21).

çalışmada uyarıcı ve tepki arasındaki bağıın güçlendirilmesinde ödöl (etki yasası) ve tekrarın (alıştırma yasası) önemli bir rol oynadığını belirlemiştir (Philips ve Soltis, 2005). Fare ve güvercinlerle çalışan Skinner ise, “canlı varlığa bir seri halinde düzenlenmiş küçük adımlarla, her doğru adımın aynı olumlu deneyim veya ödülle pekiştirilmesi koşuluyla, istenilen davranışın yaptırılabilceğı görüşünü savunmuştur.” (Keser, 2002: 94).

Yapılan araştırmaların sonucu olarak davranışçı öğrenme kuramında, pekiştireç (davranışın sıklığını artıran etki), genelleme (bir uyarana gösterilen tepkinin benzer uyarılara da gösterilmesi), ayırt etme (bir uyarana gösterilen tepkinin ondan farklı uyarılara gösterilmemesi), davranış biçimlendirme (karmaşık davranışları oluşturan basit davranışların öğrenilmesiyle asıl davranışa yaklaşıması) gibi kavramlar öne çıkmıştır (Açıkgöz, 2006: 78-79).

Davranışçılara göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir değişmedir (Johansen 1991: 5). Buna göre, sunulan uyarıcıya karşı öğrencinin istenen davranışı göstermesi öğrenme olarak kabul edilmektedir. Öğretimde yer verilecek yineleme ve alıştırma etkinlikleri, bu etkinlikler sırasında öğrenciye sağlanan ipuçları ve öğrencinin istendik yönde gösterdiği davranışın pekiştirilmesi öğrenmenin kalıcılığını sağlayan ilkelerdir (Deryakulu, 2001).

Davranışçı kurama göre davranışlarımızın oluşmasını sağlayan çevredir. Öğrencilerin istenilen davranışları kazanabilmesi için dış çevrenin (öğretim ortamı, ders araç-gereçleri, eğitim durumları vb.) düzenlenmesi gerekir. Bu kurama uygun bir öğretim tasarımı için öncelikle durum analizi yapılır, amaçlar ve içerik belirlenir. Belirlenen amaçları öğrencilere kazandırmak üzere içerik, küçük bilgi birimlerine

ayrılarak öğrencilere sunulur. Değerlendirme ise önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ölçülerek yapılır. Bu durumda tasarımcının yaptığı şey, öğrenci için ne tür bilgilerin önemli olduğuna ve bunların öğrenciye hangi yöntemlerle aktarılacağına karar vermektir. (Mergel, 1998: 22). Bu özellikleriyle davranışçı kuram, kapalı bir sistem özelliği taşımakta ve öğrencileri bir bakıma tasarımcının dünyasına bağımlı hale getirmektedir (Driscoli, 1994).

2.3.2. Bilişsel Kuram

Öğrenmeyi gözlenebilir davranış değişikliği olarak açıklayan davranışçılık, 1950’lerin sonlarından itibaren etkisini yitirmeye başlamış, bu durum aynı zamanda davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş sürecini başlatmıştır. Bu süreçle birlikte araştırmacılar (Bruner, Ausubel, Wittrock vd.) gözlenebilir davranışlar yerine algı, problem çözme, kavram oluşumu, bilgi işleme gibi dışarıdan gözlenemeyen daha karmaşık zihinsel süreçlerin “nasıl gerçekleştiği” üzerinde yoğunlaşmışlardır (Ertmer ve Newby, 1993: 57).

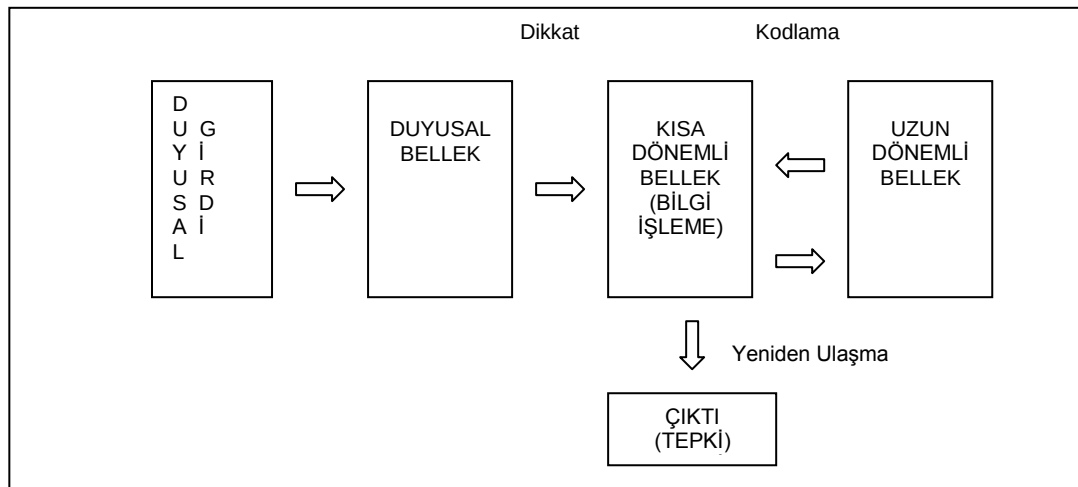
Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin davranışlar listesinin (repertuar) genişlemesi değil, davranışta bulunma yeteneğinin gelişmesidir (Dembo, 1981: 256). Bu nedenle bilişselciler, öğrenme için öncelikle öğrencilerin değiştirilmesi (örneğin; uygun öğrenme stratejilerini kullanabilmelerinin sağlanması) gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre, öğrenciler, kendilerine aktarılan bilgileri edilgin olarak değil, kendilerine özgü, etkin yollarla edinmektedirler. Buna göre, yeni bilgileri önceden bildikleriyle ilişkilendiren birey, bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, varsayımlar geliştirip onları sınayarak işlemektedir. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin

önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenmektedir (Açıkgöz, 2005: 10).

Bilişsel anlayış çerçevesinde ortaya konulan kuramlardan, -birçok bilişsel kuramcının üzerinde uzlaştığı ortak öğeleri içermesi nedeniyle- günümüzde en çok kabul gören ve üzerinde en çok araştırma yapılanı bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramdır (Senemoğlu, 2005: 267).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuram temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır 1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?. 2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?. 3. Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır?. 4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır? (Senemoğlu, 2005: 266).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramda öğrenme, bilgisayarın çalışma sisteminde olduğu gibi, girdilerin zihinsel süreçlerde işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Aşağıda, bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre bilgilerin bellekte nasıl işlendiğini gösteren bir modele yer verilmektedir.



Şekil II-2. Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Yansıtan Bir Model.
Kaynak: (Driscoli, M. P. 1994, s.69; akt, Deryakulu, 2001).

Yukarıdaki Şekil II-2’de görüldüğü üzere bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramda üç tür bellek (duyusal bellek, kısa dönemli bellek ve uzun dönemli bellek) bulunmaktadır.

“Duyusal bellek, duyu organları aracılığıyla çevreden gelen uyarıcıların algılanıp kısa bir süreliğine saklandığı bellek bölümünü nitelemektedir. Bireyin dış çevreden algıladığı her türlü bilgi bellekte işlenmemekte, bunun yerine bireyin seçici dikkati devreye girerek yalnızca dikkati çekenler ya da birey tarafından önemli bulunanlar duyusal bellekten kısa dönemli belleğe aktarılmaktadır.” (Deryakulu, 2001).

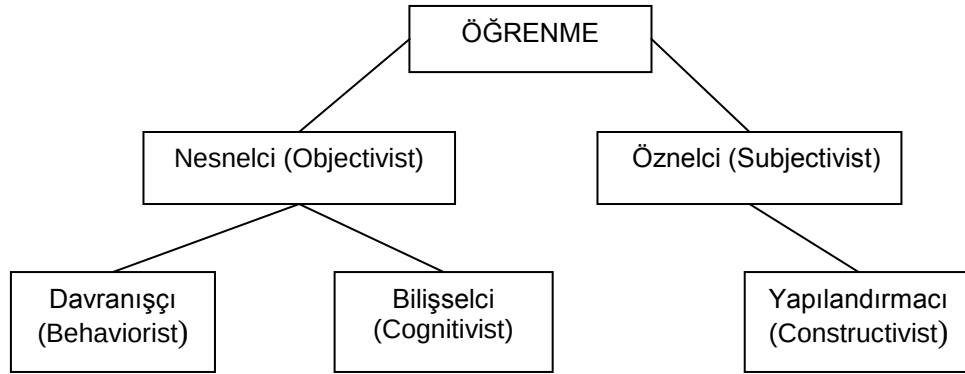
Kısa süreli bellek, bilişsel işlemlerin tümünün gerçekleştiği alan olduğundan işleyen bellek olarak da adlandırılmaktadır. Duyusal bellekten gelen bilgilerin bir süre tutulduğu ve önceki bilgilerle (uzun süreli bellekte saklanan bilgilerle) ilişkilendirildiği bölümdür (Senemoğlu, 2005: 274).

Uzun süreli bellek ise, bilgilerin kalıcı biçimde depolandığı bellektir. Bilgilerin uzun süreli bellekte kalma süresi, belleğe depolanma biçimlerine (anlamlandırılmış olmalarına) bağlıdır. İyi örgütlenen ve aralıklarla tekrar edilen bilgilerin kalıcılığı daha fazla, anımsanması daha kolaydır (Bates, 1999).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramı öğretimde, öğrencinin dikkatini konu üzerine çekmek, temel ve önemli bilgilere odaklanmasını sağlamak (ön örgütleticileri işe koşturmak), yeni bilgilerle önceki bilgilerini ilişkilendirmesi sağlayacak örgütleyici stratejileri işe koşturmak, konuları tam olarak öğrenmesi için

ders sırasında aralıklı tekrar ve özetlemelere yer vermek gibi uygulamaları öngörmektedir (Blanton, 1998: 171-172).

Bilişselciler, öğrenmeye ilişkin her ne kadar öğrencinin zihinsel etkinliklerini ön plana çıkararak davranışçılardan farklı bir bakış açısı benimsemiş olsalar da temelde hem davranışçıların hem bilişselcilerin bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışları nesnelci çizgide birleşmektedir (Duffy ve Johansen, 1991; Vrasidas, 2000). Öğrenme alanında ortaya konulan kuramlar, epistemolojik anlayışlarındaki farklılıktan dolayı nesnelci ve öznelci olarak sınıflandırılmaktadır:



Şekil II-3: Öğrenme Kuramlarının Epistemolojik Anlayışları Açısından Sınıflandırılması. Kaynak: Duman, (2004: 21); Fer ve Cırık, (2007: 54).

Gerçekçilik (realizm) ve esasiciliğin (essentialism) bir ürünü olan nesnelcilik, ‘bilgi’nin ve ‘gerçek’in, bireyin onlara ilişkin yorumlarından bağımsız olarak dış dünyada zaten var olduğunu ve öğrenmenin bu mutlak bilgi ve gerçekliğin bireye transfer edilmesi sonucu gerçekleştiğini varsayar (Johansen, 1991: 8-10).

Nesnelcilik bilginin objektifliği ile ilgilidir. Bu anlayışa göre bilgi ve gerçek bireyin zihninin dışında zaten vardır; birey tarafından yapılmaz. Bu nedenle öğretim, bu bilgiyi ve gerçeği, öğrencinin zihnine yerleştirmeyi amaçlamalıdır. Bir

başka deyişle nesnelci öğretim uygulamaları, bilginin ve gerçeğin dış dünyada var olan biçimiyle bireyin zihnine taşınmasını öngörür. Amaç, tüm bireylerin dünyaya ilişkin nesnel, yani aynı, tam ve doğru bilgilere sahip olmasıdır (Fer ve Cırık, 2007: 44).

Nesnelci görüşte, bilgi ve gerçek'in değişmez olduğu varsayımı, bu anlayış çerçevesinde sürdürülen öğretim uygulamalarında öğretmenin, bilgi aktarıcısı ya da otorite olarak konumlanmasına temel oluşturmaktadır. Nesnelci görüşe uygun bir öğretim uygulamasında öğretmenin amacı dış dünyadaki mutlak bilgileri öğrencilere aktarabilmektir. Öğrenciler tarafından ortaya konan düşünce ve yorumların doğru olup olmadığına da öğretmen karar vermektedir. Öğrenci ise, öğretmen tarafından aktarılan bilgileri sonul bilgi olarak görmeli ve olduğu gibi benimsemelidir (Deryakulu, 2001).

2.3.3. Yapılandırmacı Kuram

Bilgikuramsal (epistemolojik) anlayıştaki değişim, öğrenmenin ne olduğuna ve öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin bakış açılarını temelden etkilemiştir.

20. Yüzyılın ortalarından itibaren, pozitivist bilim anlayışına yöneltelen eleştiriler, bir yandan öznelci yeni bir bilim anlayışının (anti-pozitivist) oluşumuna zemin hazırlamış, öte yandan eğitimbilim alanında bu yeni bilim anlayışına uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarının sıklıkla dile getirilmesinin yolunu açmıştır. Bu yaklaşımlardan eğitimbilim alanyazınında en yaygın olarak tartışılanı yapılandırmacılıktır (Aydın, 2007: 6).

Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili felsefi bir yaklaşımdır (Brooks ve Brooks, 1993; Savery, 1996; Wilson, 1997; akt. Yurdakul, 2005: 42). Felsefi temelleri yaygın olarak Kant ve Wittgenstein'in görüşlerine dayandırılan yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olarak popülerleşmesinde pozitivist geleneği (davranışçı, bilişsel) eleştiren W. James, J. Dewey gibi ilerlemeci/liberal eğitimcilerin görüşleri büyük rol oynamıştır (Gür, 2006).

Dewey'e (1959; 1963; akt. Gür, 2006) göre, "eskiye ait ölü bilgi paketlerini çocuklara aktarmayı amaçlayan geleneksel öğretim anlayışı rafa kaldırılmalı ve öğretimde öğrencinin şimdiki ilgileri temel alınmalıdır. Eğitim, geleceğe hazırlık değil, yaşam sürecinin kendisidir ve mevcut yaşamı temsil etmelidir. Geleneksel eğitimde, usululuk ve itaat öğrencilerin davranışlarını belirler; böyle bir düzen, özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır. Bu düzende eskinin ve erişkinlerin değerleri çocuklara zorla benimsetilir. Oysa, çocuğun ilgileri merkeze koyulmalıdır. Dahası, öğrenciye özerklik verilmeli; öğretmen, öğretmeden ziyade kolaylaştırıcı olmalıdır."

Dewey (1959; 1963; akt. Gür, 2006), eski tarz düşüncelerimizin sorunlu olduğunu ve dolayısıyla modernleşme ile uyumlu olacak şekilde değiştirilmesi gerektiğini savunur. Felsefe, eğitim ve siyasetteki eski görüşlere karşı çıkar ve onları modernleşmenin ilerlemeci hareketine uydurmaya çalışır. Bu alanlardaki otoriteleri ortadan kaldırarak, belli bir dayanağı olmayan bir "gelişme" kavramına dayandırmaya çalışır. Bundan dolayı eğitimi bir bilgi aktarımı olarak görmeyi reddeder.

Dewey'in yanısıra Piaget, Kuhn, Vygotsky ve von Glasersfeld gibi düşünürlerin görüşleri doğrultusunda biçimlenen yapılandırmacılık, varlıkbilimsel (ontolojik) ve bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışındaki farklılıktan dolayı nesnelci kuramların karşısında yer alır (Cooper, 1993: 16; Şimşek, 2004: 118). Vrasidas (2000: 6), yapılandırmacılığın varlıkbilimsel ve bilgikuramsal varsayımlarının şunlar olduğunu belirtmektedir: (1) Bireyin deneyimlerinden bağımsız, gerçek ve tek bir dünyadan söz edilemez. (2) Dünya, düşüncede yapılandırılır. Bireyin dünyayla girmiş olduğu etkileşim, dünyaya ilişkin anlamlarını etkiler. (3) Gerçeklik, yereldir ve bundan dolayı 'gerçek'ten değil, gerçeklerden söz edilebilir. (4) İnsanın zihni yaratıcıdır ve gelişmeye açıktır. Sosyal etkileşim ve deneyimler düşüncenin gelişimini sağlar. (5) Anlam, bireyin deneyimlerine koşut olarak gerçekleşen bir yorumdur.

Yapılandırmacılığa göre, bireyin dışında var olan nesnel bir bilgi ve gerçeklikten sözedilemez. Bireyler, dış dünyadan aldıkları uyarımları kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırdıklarından herhangi bir bireyin 'gerçek'e ilişkin görüşleri ötekinkinden farklıdır (Johansen, 1991).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı altında, Piaget'in öncülük ettiği bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'nin öncülük ettiği sosyal yapılandırmacılık ve von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık olmak üzere birbirinden görece farklı üç eğilim bulunmaktadır. Ancak, bu üç eğilim, aktarılabılır bir bilginin olmadığı, bilginin birey tarafından kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırıldığı konusunda uzlaşım içindedir (McLeod, 2003: 40).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda ve özneler arası etkileşimle yeniden ve sürekli bir biçimde yapılandırılmasıdır. Öğrenen kişi anlamı bireysel olarak yapılandırır. Bu süreçte bilginin öğrenen tarafından alınıp onaylanması değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemlidir (Yurdakul, 2005: 40). Bir başka deyişle, yapılandırmacılar için öğrenme bir bilgi aktarımı değil, bilginin özne tarafından yorumlanmasıdır.

Beothel ve Dimock (2000: 6-8), yapılandırmacı kuramının öğrenmeye ilişkin varsayımlarının şunlar olduğunu belirtmişlerdir:

- Öğrenme bir uyum sağlama etkinliğidir.
- Öğrenmede, bağlama dayalı olarak gerçekleşir. Bilgi, içinde kullanılacağı durumla ilişkilendirilmelidir.
- Bilgi, birey tarafından yapılandırılır.
- Deneyimler ve ön bilgiler, öğrenmede önemli rol oynar.
- Sosyal etkileşim öğrenmede önemli bir rol oynar.

Yukarıda belirtilen varsayımlarla bakışimsal olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarında, bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship), yerleşik öğrenme (situated learning), sosyal görüşme (social negotiation), işbirlikli öğrenme (collaborative learning), bilişsel farkındalık (reflective awareness) gibi stratejiler kullanılır (Ertmer ve Newby, 1993: 65; Vrasidas, 2000: 6). Bu stratejilerin -öğretim süreçlerine uygulanması birbirinden farklı planlamalar gerektirse de- birçoğu sosyal etkileşime (öğretmen-öğrenci, öğrenci-gerçek yaşam durumu, öğrenci-öğrenci) odaklanmaktadır. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenmenin bireysel olduğu kadar sosyal bir

etkinlik olarak da görüldüğünü göstermektedir. Nitekim, “pek çok yapılandırmacı, Vygotsky’nin üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle gerçekleştiğini fikrini desteklemektedir.” (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Koç ve Demirel, 2004).

2.3.4. Öğrenme Kuramlarının Öğretim Tasarımı Açısından Karşılaştırması

Öğrenmenin doğasının, insanın nasıl öğrendiğinin ve en iyi nasıl öğretilebileceğinin bilinmesi öğretim tasarımcıları açısından büyük önem taşımaktadır (Bilen, 2006). Öğrenme kuramları bir öğretim izlencesini oluşturan öğelere (amaç ve davranışların belirlenmesi, içerik tasarımı, eğitim durumu ve değerlendirme) ilişkin kapsayıcı açıklamalar getirmekle, öğretim tasarımcılarının yararlanabilecekleri temel bilgi kaynaklarıdır.

Yukarıda da sözü edildiği üzere temel öğrenme kuramlarının her biri, öğrenmeyi, -benimsenen epistemolojik anlayışa koşut olarak- farklı biçimlerde tanımlamıştır. Bu durum, öğretimin hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl bir plana göre yapılması gerektiğine ilişkin kuramlarda savunulan görüşlerin de yer yer köklü bir biçimde farklılaşmasına zemin hazırlamıştır. Ancak, farklı bir epistemolojik (bilgikuramsal) anlayışı benimsemiş olsalar bile, bu kuramları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak olanaklı değildir. Temel önermeleri dikkate alındığında, kuramlar arasında benzerlikler kadar köklü farklılıklar olduğu da görülmektedir. Aşağıdaki Tablo II-1’de sözü edilen kuramların, öğretim tasarımı açısından önem taşıdığı düşünülen varsayım ve ilkeleri karşılaştırılmıştır:

Tablo II-1. Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramlarının Özellikleri.

Öğrenme Kuramlarının Yönleri	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
Bilginin niteliği	1. Nesnel gerçekliğe dayalı, bireyden bağımsız.	1. Nesnel gerçekliğe dayalı, bireyden bağımsız.	1. Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı.
Öğrenme nedir ve nasıl gerçekleşir?	1. Öğrenme, gözlenebilir davranışlardaki biçimsel değişimdir. 2. Pekiştirilen davranışların yinelenme olasılığı daha fazladır.	1. Öğrenme, ön bilgilerle yeni gelen bilgilerin etkileşimi sonucunda oluşan zihinsel bir değişimdir. 2. Bilgi edinimi, zihinsel kodlamaya dayanan bir etkinliktir.	1. Öğrenme, deneyimlere bağlı olarak anlam yaratmadır. 3. Öğrenme, gerçek yaşam durumlarında oluşmaktadır.
Öğrenmede Rol Oynayan Etkenler	1. Çevresel koşullar. 2. Uyarıcıların hazırlanması ve öğrenme ortamındaki sunuluş sıralaması. 3. Öğretime başlanacak nokta ve pekiştireç seçimi.	1. Çevresel koşullar. 2. Yanıtların ortaya çıkışını yöneten bilişsel süreçler. 3. Öğrencilerin bilişsel yapıları, amaç belirleme, bilişsel haritalama ve örgütleme stratejileri gibi değişkenler.	1. Bilgi oluşumunda hem öğrenme ortamındaki koşullar hem de öğrenciler etkilidir. 2. Bağlam önemlidir. Bilgi, içinde kullanılacağı durumla ilişkilendirilmelidir. 3. Öğrenme, düşünce ve kültürden bağımsız değildir. Konuların seçiminde öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinin dikkate alınması önem taşımaktadır.
Öğrenmede hafızanın rolü nedir?	1. Öğrenmede hafızanın rolü vurgulanmamıştır. 2. Unutma, edinilen davranışın uzun süre kullanılmamasından kaynaklanır. 3. Tekrar edilmeyen davranışlar zamanla unutulur.	1. Öğrenme, bilginin hafızaya örgütlü ve anlamlı bir biçimde depolandığında gerçekleşir. 2. Unutma, bilginin hafızadan geri dönüşünün sağlanamamasından kaynaklanır.	1. Hafıza, artan etkileşimlere koşut olarak sürekli bir yapılanma durumundadır. 2. Hazır bilgi yapılarını hatırlamaktan çok ön bilgilerin esnek kullanımı önemlidir. Öğrenci mevcut probleme uygulayacağı bilgileri farklı kaynaklardan toplayarak yeni ve duruma özgü anlamlar yaratır.

Tablo II-1'in devamı

Transfer nasıl gerçekleşir?	1. Transfer genellenin bir sonucudur. Aynı ya da benzer özellikler taşıyan öğrenme durumları, ortak parçaların transferine izin verir.	1. Transfer, bilgilerin hafızada depolanma biçimiyle ilgilidir. Öğrenci bilgileri farklı bağlamlarda nasıl kullanacağını öğrendiğinde transfer gerçekleşmiş demektir. 2. Hafızada yalnızca bilginin kendisi değil, aynı zamanda onun kullanım biçimi de depolanmaktadır.	1. Bilgi transferinden söz edilemez. Akıl, kendi gerçekliğini oluşturmak için dış dünyadan gelen bilgileri süzgeçten geçirerek yapılandırır. 2. Bilginin yapılandırılması ve etkili kullanımı, öğrencinin gerçek dünyada bulunan araçlarla meşgul olmasıyla sağlanır.
Bu kuramlar hangi tür öğrenmeleri açıklamakta daha yetkindir?	1. Ayırt etme, genelleme, ilişkileri görme gibi temel öğrenmelerin oluşumunu kolaylaştırır. 2. Yüksek düzey becerilerin edinimini ya da derin düşünme işlemleri gerektiren durumları açıklamada yetersizdir.	1. Problem çözme, sınıflama, bilgiyi işleme süreci gibi daha karmaşık öğrenme biçimlerini açıklamakta yetkindir. 2. Artan düzeydeki öğrenme görevleri için oldukça uygundur.	1. Biçimlendirilmemiş bilgi alanlarında üst düzey becerilerin edinimini açıklamakta yetkindir. 2. Yüksel düzey işlem gerektiren öğrenme görevleri için oldukça uygundur.
Öğretimde hangi strateji ve tekniklerin kullanımını öngörür?	1. Uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurmak ve güçlendirmek için öğretimsel işlerin sıralaması, uygulanması ve pekiştirilmesi gibi konularda hazır stratejiler sunar. 2. Bilgiyi sunma, soru-yanıt, ipucu verme, alıştırtma, tekrar, gibi doğrudan öğretimin ön gördüğü strateji ve ilkelerin kullanımını öngörür.	1. Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini (özetlemek, sınıflamak, örgütlemek vb.) kullanmasını sağlamak. 2. Amaç belirleme, zihinsel haritalama, özetleme, problem çözme, araştırma, ön örgütleyicileri işe koşma, dönüt verme gibi bilgi işlemeyi amaçlayan strateji ve tekniklerin kullanımını öngörür.	1. Bilişsel çıraklık, işbirlikli öğrenme, sosyal görüşme, yerleşik öğrenme, bilişsel farkındalık gibi öğrenci etkileşimini ve bilginin bireysel olarak yapılandırılmasını öngören strateji ve ilkelerin kullanımını öngörür.
Değerlendirme nasıl yapılır?	1. Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı olarak yapılır.	1. Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı olarak yapılır.	1. Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak yapılır.
Öğretimin Amaçları.	1. Öğretim, önceden belirlenen <i>amaç davranışlara</i> yönelik olarak gerçekleştirilir.	1. Öğretim, önceden belirlenen <i>genel amaçlara</i> yönelik olarak gerçekleştirilir.	1. Öğretimde amaç, öğrencilerin <i>üst düzey bilişsel becerilerini</i> geliştirmektir.

Tablo II-1'in devamı

Öğretim tasarımıyla ilgili temel varsayım ya da ilkeler nelerdir?	1. Öğretim tasarım uygulamalarını açıklar. 2. Gözlenebilir, ölçülebilir öğrenme ürünleri üzerinde durur. [davranışsal amaçlar, ödev değerlendirme ölçütleri]. 3. Öğrenmeye hangi noktadan başladığını saptamak için öğrenciler ön değerlendirmeye alınır. 4. Dönüt ve pekiştireç kullanımı. 5. Öğrencilerin etkin katılımı.	1. Varsayım ve ilkeleri davranışçılığa benzer, ancak gerekçeleri farklıdır. 2. Ön bilgi gerektiren öğrenme durumlarını netleştirmek için bilişsel sınıflama yapılır. [bilişsel iş analizi]. 3. Öğrencilerin öğrenmeye yatkınlıklarının ve bilişsel yapılarının belirlenmesi için öğrenciler ön değerlendirmeye alınır. 4. Bilişsel ilişkilerin doğru kurulmasını sağlamak için dönüt kullanımı. 5. Öğrencilerin etkin katılımı.	1. Becerilerin öğrenileceği ve uygulanacağı öğrenme ortamlarının sağlanması öğrenmede önemli rol oynar [öğrenme anlamlı bağlamlarda gerçekleşir]. 2. Öğrenci kararlarının dikkate alınması. 3. Bilginin değişik yollarla sunumu. [bilişsel esneklik]. 4. Öğrencinin bilgi ötesi davranışlara geçmesini sağlayacak problem çözme süreçlerinin desteklenmesi. 5. Öğrencilerin etkin katılımı.
Öğretmenin rolü.	1. Hangi ipuçlarının davranışı ortaya çıkaracağını saptamak. 2. Öğrencileri uyarıcıları eşleştirmeye sevk edecek düzenlemeyi yapmak. 3. Öğrenme ortamlarını, öğrencilerin doğru cevaba ulaşabilmelerini ve pekiştireç alabilmelerini sağlayacak biçimde düzenlemek. 4. Bilgi aktarmak.	1. Ön bilgilerin öğrenme çıktılarını etkileyebileceğini kabul etmek. 2. Ön bilgilerin kullanımını ve bilgilerin örgütlenmesini sağlayacak etkili yöntemler belirlemek. 3. Yeni bilgi edinimini sağlayacak uygulama çalışmaları planlamak ve dönütleri düzenlemek. 4. Bilgi edinim sürecini yönetmek.	1. Anlamanın nasıl yapılandırıldığını ve yapılandırılan anlamanın değerlendirme ve güncelleştirmelerinin nasıl yapılacağını öğrencilere öğretmek. 2. Öğrencilerin gerçekçi öğrenme ortamlarında deneyim kazanmalarını sağlayacak uygulamaları tasarlamak ve düzenlemek. 3. İşbirliğini geliştirmek, gerçek öğrenme çevreleri tasarlamak. 4. Öğrencilere kılavuzluk yapmak.

Bu tablo, Scheurman, (1989); Seels, (1989); Ertmer ve Newby, (1991); Johansen, (1991); Cooper, (1993); Vrasidas, (2000)'den yararlanılarak düzenlenmiştir.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere öğretim tasarımı açısından davranışçılık ve bilişselciliğin varsayımları büyük ölçüde birbirine benzemektedir. Öğretim amaçlarının ve içeriğin önceden saptanması, öğrenci niteliklerinin başlangıçta belirlenmesi, değerlendirmenin ölçüte dayalı olması gibi ilkeler her iki öğrenme kuramında da vurgulanmaktadır. Ancak, bu ilkelerin kullanım amaçları birbirinden farklıdır. Davranışçılar, öğretimde özel hedefler belirlerken bilişselciler, bunun öğretimi sınırlandığını düşünerek öğretimde genel hedef belirlemenin daha doğru olacağına inanmaktadırlar. Yine, davranışçılar öğrenciyi, öğretime bir başlangıç noktası belirleyebilmek için; bilişselciler ise, öğrenmeye yatkınlığı açısından ön değerlendirmeye almaktadırlar (Mergel, 1998: 22). Değerlendirme, her iki kurama dayalı öğretim uygulamalarında da önceden belirlenen ölçütlere dayalı olarak yapılmasına karşın, bu uygulamalar sonucunda elde edilen ürünü davranışçılar, ‘davranış değişikliği’, bilişselciler ise ‘bilgi yapılarındaki değişiklik’ olarak görmektedirler (Açıkgöz, 2006).

Davranışçılar ile bilişselcilerin görüş birliği içinde oldukları bir başka nokta, öğrenmeyi hem çevresel koşulların hem de öğrenciyle ilgili içsel özelliklerin etkiliyor olduğuna inanmalarıdır. Ayrıldıkları nokta ise, davranışçıların çevreye, bilişselcilerin öğrenciye ağırlık vermesidir. Davranışçılar, öğrenmenin çevrede yapılacak değişiklikler ile, bilişselciler ise öğrencilerin değiştirilerek (örneğin; uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması sağlanarak) sağlanabileceğini savunmaktadırlar (Shuell, 1986; akt. Açıkgöz, 2006: 82-83).

Davranışçı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğretmen, bilgiyi sunan, ipuçlarını ve pekiştiricileri düzenleyen ve uygulayan kişi olarak daha ‘kontrol edici’

bir rol üstlenirken, bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında ‘kontrol edici’ rolünün yanında, bilgi işleme süreçlerini “yönetme” rolünü de üstlenmektedir (Scheurman, 1998: 7). Ancak, her iki kurama dayalı öğretim uygulamalarında da öğrenmenin genel olarak “bilgi aktarıcı” konumunda olduğu söylenebilir.

Öğretim uygulamalarında, öğretmenin üstlendiği rol, öğrencinin üstleneceği rolü de belirlemektedir. Buna göre, hem davranışçı hem de bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencinin etkin olması öngörülmektedir. Ancak, davranışçı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrenciler, çoğunlukla dışarıdan sunulan bilgi birimlerini, tekrar ederek olduğu gibi almaya çalışırken (mekanik öğrenme), bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrenciler, öğretmen tarafından sunulan bilgileri sınıflayarak, örgütleyerek belli bir dereceye kadar işleyebilmektedirler (Ertmer ve Newby, 1993; Deryakulu; 2001).

Özetle, -kimi farklılıklarına karşın- hem davranışsal hem de bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında sırasıyla, durum analizi yapılır, amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak içerik belirlenir. İçerik, çoğunlukla öğretmen otoritesinin ön planda olduğu etkinliklere dayalı olarak sunulur. Değerlendirme ise önceden belirlenen amaç davranışların karşılanıp karşılanmadığı ölçülerek yapılır. Bu nitelikteki bir öğretim tasarımının en dikkat çekici özelliği, öğrenci için ne tür bilgilerin önemli olduğuna ve bunların öğrenciye hangi yöntemlerle aktarılacağına öğretmenin ya da öğretim tasarımcısının karar vermiş olmasıdır. Bir başka deyişle, bu nitelikteki bir öğretim, ‘kapalı bir sistem’ özelliği taşımakta ve öğrencileri, büyük oranda öğretmenin ya da öğretim tasarımcısının belirlediği çerçeveye bağımlı hale getirmektedir (Mergel, 1998).

Yukarıda da sözü edildiği üzere, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışları, pozitivist bilim anlayışının bir sonucu olarak nesnelci görüşte birleşmekte; bu durum, öğretim tasarımına yönelik her iki kuramda öngörülen ilke ve varsayımlarının birbirine benzer nitelikler taşımasına neden olmaktadır. Bu noktada, anti pozitivist bir bilim anlayışı doğrultusunda biçimlenen yapılandırmacılığın, öğretim tasarımına yönelik kimi ilke ve varsayımlarının nesnelci öğretimden köklü bir biçimde ayrıldığı, bu ilke ve varsayımların -genel olarak- öğretim tasarımı paradigmatik (değerler dizisi) bir dönüşümü imlediğinin (Cooper, 1993: 12-19; Bednar ve diğerleri, 1995: 109) belirtilmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacılığın doğasındaki; bilginin, -geçmişteki deneyimlerine dayalı olarak- bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığı, buna göre nesnel ve değişmez bir bilginin olamayacağı yönündeki öznelci görüş, bu kurama dayalı öğretim tasarımının öğrenci merkezli bir tasarım olmasını gerekli kılmaktadır. “Yapılandırmacı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir.” (Biggs, 1989; Jones, 1990; Johansen, 1991; akt. Deryakulu,).

Öğretim amaçları ve içerik, nesnelci öğretim uygulamalarında öğretim tasarımcısı ya da öğretmen tarafından önceden belirlenirken, yapılandırmacı öğretimde, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda sürece dayalı olarak belirlenmektedir. İçerik seçiminde öğrencinin merkeze alınması, öğrenci istekliliğini

(motivasyon) artıran bir ilke olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, öğrenme amaçlarına ulaşmada nesnelci öğretim uygulamaları, öğretmeni “bilgi aktarıcısı” olarak temele alırken, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında öğrenci etkileşimi -anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da rolü olduğu gerekçesiyle- ön plana çıkarılır. Aynı içerik üzerine, öğrencilerin birbirleriyle görüş alış verişinde bulunmalarının (multiple perspectives), onların çoklu bir bakış açısı kazanmalarına ve konu üzerinde daha derin düşünmelerine katkı sağlayacağı varsayılır (Cooper, 1993; Driscoll, 1994; Duffy ve Cunningham, 1996). Buna koşut olarak, davranışçı ve bilişsel kurama dayalı öğretimde öğrenme amaçları merkeze alınırken, yapılandırmacı kurama dayalı öğretimde merkeze alınan öğrencidir (Tam, 2000: 128-129).

Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının tümü öğrencilerin derse etkin katılımının gerekliliğini vurgular. Ancak, davranışçı ve bilişsel kuramlara dayalı öğretimde öğrencinin derse etkin katılımının gerekliliği, içeriğin öğrenci tarafından tam ve doğru olarak kavranabilmesine yönelikken, yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında bu gereklilik öğrencinin içerikte sunulanı kendince yapılandırabilmesine yöneliktir.

Davranışçı kuramdan farklı olarak, hem bilişsel kuram hem de yapılandırmacı kuram ön bilgilerin öğrenmede önemli bir rol oynadığını varsayar. Buna göre, Piaget’in tanımladığı ve önceden edinilen bilgilere ve anlamlara dönük olarak harekete geçirilen “şema”, hem bilişsel kurama hem de yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında göz önünde bulundurulmuş bir kavramdır. Ancak, bu kavram sözü edilen kuramlara dayalı öğretim uygulamalarında farklı amaçlar için

kullanılır. Şema, kısaca, “bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır.” (Senemoğlu, 2005: 281). Buna göre, bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarının temel amaçlarından biri, bilgilerin içine yerleştirildiği bu şemaların doğru oluşturulmasıdır. Bu durumun bir sonucu olarak, bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında parçadan bütüne doğru bir yönelim (tümevarım) temel alınır. Yapılandırmacı öğretim uygulamalarında ise dikkate alınan öğrencinin şemalarıdır. Bu nedenle yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında bütünden parçaya (tümdengelim) doğru bir yönelim sözkonusudur. Öğrenme materyali üzerine varsayımlar geliştirirken, yorum yaparken, yeni bir ürün ortaya koyarken öğrencinin dayanağı, geçmiş deneyim ve yaşantılarına göre biçimlenmiş olan kendi şemalarıdır (Perkins, 1991; Johansen, 1991).

Nesnelci öğretimde öğrencilerin amaç davranışlara ulaşip ulaşmadığı tüm öğrenciler için geçerli olan bir ölçeğe dayalı olarak yapılırken, yapılandırmacı öğretimde -öğretimde amaç davranışlar önceden belirlenmediği için- ölçüte dayalı değil, sürece bağlı olarak yapılmaktadır. Bu süreçte, öğrencinin dönem içinde gösterdiği başarı (performans) dikkate alınmakta ve gelişim süreci değerlendirilmektedir. Buna göre, nesnelci öğretimde değerlendirme -sıklıkla- geleneksel test uygulamalarından elde edilen verilere dayanılarak yapılırken, yapılandırmacı öğretimde öğrenci sunumları, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin görüşlerini içeren çalışma kağıtları (self-reflection journals), takım projeleri, öğrenci sunumları gibi farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre yapılmaktadır (Vrasidas, 2000: 10-11; Chen, 2003: 21-22).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, yetişek tasarımı açısından öğrenme kuramları arasında benzerlikler olduğu kadar köklü farklılıklar da bulunmaktadır. Ancak, bir bütün olarak düşünüldüğünde, herhangi bir kurama odaklanıp öğretimi bu kuramın öngördüğü ilke ve varsayımlar doğrultusunda tasarlamamanın doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir. Nitekim, sözü edilen kuramların -öğretim tasarımı açısından dikkate alınması gereken- güçlü ve zayıf yönlerine bulunmaktadır.

Aşağıda, öğrenme-öğretme kuramlarının öğretim tasarımı açısından önem taşıyan güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durulmuştur.

2.3.5. Davranışçı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Davranışçılığın güçlü yönlerin biri, bu kurama dayalı öğretim tasarımının kolaylığıdır. Davranışçı kuramda öğretim girdi, süreç ve çıktı boyutlarından oluşan bir sistem olarak tasarlanmaktadır. Bu nitelikteki bir tasarımda, öğretmen, ders etkinliklerinin hangi amaç davranışlara yönelik olduğunu önceden bildiğinden, bu amaç davranışlara ulaşmayı sağlayacak strateji ve yöntemleri; değerlendirme sürecinde sınaması gereken davranışları kolaylıkla belirleyebilmektedir (Mergel, 1998).

Öğretimde amaç davranışların önceden belirlenmesi öğrenci öğrenmesine de katkı sağlamaktadır. Ulaşılması amaçlanan davranışlar öğretim sürecinden önce açıklandığında öğrenci, uyarıcıların kendisine niçin verildiğini bilmekte ve zihinsel çaba göstermeden amaç davranışlara odaklanabilmektedir (Mergel, 1998: 23; McLeod, 2003: 37).

Davranışçı kuramın diğer bir güçlü yönü, zaman açısından verimliliğidir. Bu kurama dayalı öğretim uygulamaları uyarıcı-tepki bağı üzerine kurulu olduğundan özellikle problemlerin iyi tanımlandığı durumlarda öğretim için harcanan zaman azalmaktadır (Kuchinke, 1999: 51; akt, Mc Leod, 2003: 37).

Öte yandan, uyarıcı-tepki bağı üzerine öğretim uygulamaları, zaman açısından verimli olmasına karşın, zamanla öğrencilerin uyarıcılara bağımlı hale gelmelerine neden olabilmekte; uyarıcının olmadığı durumlarda öğrenciler, karar verme güçlüğü yaşayabilmektedirler (Mergel, 1998: 23).

Davranışçı kuramın diğer bir zayıf noktası, bu kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencinin istekliliğinin (motivasyonunun) dışarıdan sağlanmasıdır. Buna göre, öğretim uygulamalarından önce, kazandırılması amaçlanan davranışlara yönelik öğrencide yeterli bir güdü oluşturulmamışsa, öğrenci gereken ve beklenen çabayı göstermeyebilmektedir (Mc Leod, 2003: 37).

Bunun yanında, öğrenci istekliliğini ve öğrenmelerin kalıcılığını artırması beklenen pekiştireçlerin işlevi de alanyazınında sıkça eleştirilmiştir. Özellikle, öğrenciye kazandırılan davranışların belli aralıklarla pekiştirilmemesi durumunda, bu davranışların öğrenci tarafından giderek daha az gösterildiği ve zamanla yok olabildiği birçok araştırmacı tarafından belirtmektedir (Merriam and Caffarella, 1999: 252; Philips ve Soltis, 2005: 28).

Davranışçı kurama dayalı öğretimde kullanılan strateji ve ilkelerin öğrenmeye olan etkisi değişkenlik göstermektedir. Ermert ve Newby (1993: 56), davranışçı kurama dayalı öğretim uygulamalarında kullanılan strateji ve ilkelerin (pekiştireç,

tekrar, örnekleme, açıklamalar vb.), düşük düzeydeki öğrenme görevleri (hatırlama, tanımlama, ayırt etme, genelleme) için oldukça uygun olduğunu ve ileri düzeydeki öğrenmeleri desteklediğini; ancak, problem çözme, eleştirel düşünme, anlam oluşturma gibi artan düzeydeki öğrenme görevleri için yetersiz kaldığını belirtmektedir. Yine, Skinner ve Thorndike gibi davranışçı psikologlardan büyük ölçüde etkilenen Gagne'nin araştırmaları da davranışçı stratejilerin üst düzey becerilerin ediniminde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Fields, 1996; akt, McLeod, 2003: 36).

2.3.6. Bilişsel Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Bilişsel kuramın güçlü yönlerin biri, bu kurama dayalı öğretim uygulamalarının öğrencinin daha kalıcı ve daha anlamlı öğrenmesini sağlayacak olanaklar sunmasındadır. Bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında, öğrenme malzemesinin öğrencinin mevcut bilişsel yapılarıyla ilişkilendirilerek sunulması, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. (Merriam ve Caffarella, 1999: 254-255).

Bilişselciler, davranışçıların savunduğu öğretim amaçlarının öğretim sürecinden önce gözlenebilir davranışlara dönüştürülmesi gerektiği yönündeki görüşü, artan düzeydeki öğrenme görevlerini tanımlamada uygun olmadığını gerekçesiyle eleştirmekte; öğretimde üst düzey öğrenmeler için sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş özel amaçlar (amaç davranışlar) yerine genel amaçlar belirlemenin bu sorunu gidereceğini savunmaktadırlar. (Morrison, Ross ve Kemp, 2001: 96-97).

Bilişsel kuramın güçlü yönlerin bir diğeri, bu kurama dayalı öğretim uygulamalarında kullanılan stratejilerin (dönüt, etkin katılım, ön örgütleyiciler, strateji öğretimi), öğrencilerin kendi başlarına bir öğrenme işinin üstesinden gelmelerine katkı sağlamasıdır. Ancak, strateji öğretiminin olumsuz bir yönü bulunmaktadır ki bu, öğrenciye öğretilen stratejilerin her öğrenme durumu için uygun olmamasıdır (Mergel, 1998: 23).

Bilişsel kuramın zayıf yönlerinden biri -ki bu aynı zamanda bilişsel kuramın öğretim uygulamaları açısından en güçlü olduğu yöndür- öğretimin öğrencinin bilişsel yapılarıyla ilişkilendirilerek yapılmasıdır. Bilişselcilere göre öğrenmenin anlamlı olmasını sağlayan öğrencinin mevcut bilişsel yapılarıdır. Ne var ki, öğrencide öğrenme konusuyla ilgili gerekli bilişsel yapılar ya da ön bilgiler mevcut değilse öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğretim programlarının aksamasına neden olacak bu tür olumsuzlukları gidermek için öğretmenin, öğrencilerin öğrenme konusuyla ilgili bilgi ve becerilerinin hangi düzeyde olduğunu önceden belirlemesi gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin ön bilgilerinin ve mevcut bilişsel yapılarının belirlenmesi oldukça güç ve zaman alıcı bir iştir (Mc Leod, 2003:7).

Bilişselci kuramın zayıf olduğu noktalardan bir diğeri, davranışçı kuramda olduğu gibi öğretim amaçlarının -genel de olsa- önceden belirlenmesi gerektiğine olan aşırı inançtır. Öğretim amaçlarının önceden belirlenmesi, -öğretim süreci sonunda istenen başarı elde edilmiş olsa bile- öğrenmeyi sınırlandırabilmektedir (Mc Leod, 2003:7).

2.3.7. Yapılandırmacı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Rossner-Merrill, Parker, Mamchur ve Chu (1998: 286-287; akt, McLeod, 2003: 41), bilişsel esneklik kuramı analizinin sonuçlarına dayanarak yapılandırmacılığın güçlü yönlerine değinmişlerdir. Buna göre, yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin, içeriği çoklu bakış açısıyla öğrenmelerinin onların bilgiye yönelik yeni ve kişisel yorumlar geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Bunun yanında yapılandırmacı öğretim uygulamalarında bilginin etkinlikler yoluyla yapılandırılması bilginin kalıcılığını ve öğrenci istekliliğini artırmaktadır.

Öte yandan Schuman (1996), yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin, bilgiyi çoklu bakış açısıyla (multiple perspective) yorumlamalarının gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkmada onları daha donanımlı kıldığını belirtmektedir. Nitekim, öğrenme konusuyla ilgili problemlerinin çözümünde kullanılan takım çalışmalarının ya da işbirlikli öğrenme gruplarının en olumlu özelliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesi ve böylelikle problemin çözümüne yönelik yeni bakış açıları edinebilmeleridir.

Yapılandırmacı kuramın güçlü yönlerinden bir diğeri, bu kurama dayalı öğretim stratejilerinin iyi *yapılandırılmamış* (iyi tanımlanmamış) bilgi alanlarında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır (Johansen, 1991; akt. Ertmer ve Newby, 1993: 65). İyi *yapılandırılmış* (tanımlanmış) bilgi alanlarında bir problemin çözümüne belirlenmiş adımlar ya da algoritmalar kullanılarak ulaşılır. Bir başka deyişle, iyi yapılandırılmış bilgi alanlarında (fizik,

matematik vb.) sunulan bir problemin bir tek sonucu vardır ve bu sonuca ulaşmak için atılması gereken adımlar bellidir. Fakat, iyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında (edebiyat, mühendislik vb.) sunulan bir problemin ise birden çok sonucu vardır ve bu sonuca bir algoritma kullanılarak ulaşılamaz. Sonuca ulaşmak için yapılması gereken işlemlerin keşfedilmesi gerekir. Buna göre, iyi yapılandırılmış bilgi alanları için tasarlanan materyal aşamalı bir düzen içerisinde sunulmakta; böylelikle öğrencilerin bilgi ve becerileri adım adım geliştirilmektedir. Öğrencinin her görev sonucunda ulaşacağı bilgi ve beceriler önceden belirlenmiştir. İyi yapılandırılmamış bilgi alanları için tasarlanan bir materyalin ise kesin bir aşamalı düzeni yoktur. Bu tür materyaller bireyin daha esnek düşünmesini gerektirir (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992; akt, Karadeniz, 2004). Birçok araştırmacı, (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992; Ertmer ve Newby, 1993), yüksek seviyede bilişsel işlem gerektiren bu tür öğrenme görevlerinin üstesinden gelmede bilişsel çıraklık, yerleşik öğrenme, sosyal görüşme gibi yapılandırmacı öğrenme stratejilerinin oldukça uygun olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının zayıf yönü ise, bu kuramın öznelci epistemolojiye dayanmasından kaynaklanmaktadır (Klein, 2002; akt. Şimşek, 2004: 132). Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme kuramı altında birden çok yaklaşımın olduğu ve bu yaklaşımların tümünün bilginin deneyimlere bağlı olarak birey tarafından oluşturulduğu kanısını paylaştığı belirtilmişti. Eleştirel açıdan bakıldığında, yapılandırmacılığın temel sorunu da burada yatmaktadır. Öznelliğe ve bilginin birey tarafından yapılandırılmasına vurgu yapan yapılandırmacı kuramın, “bilgiyi bireysel yapılandırmayla ilişkilendirirken bilişsel yapılanmalarla nesnel dünya arasındaki ilişkiyi bütünüyle koparması, nesnel dünyanın kendinde varlığını

askıya alması anlamına gelmektedir.” (Aydın, 2007: 133). Bu durumun bir sonucu olarak, yapılandırmacı kuramın öngördüğü çerçevede gerçekleştirilen öğretimde bilgi karmaşası yaşanmaktadır. Boatel ve Dimock, (2000: 18), bilginin yapılandırılması adına öğrencilerin kişisel yorumlarının ön planda tutulduğu durumlarda, konuya yönelik ortaya atılan her değişik düşüncenin karışıklığa neden olduğunu belirtmekte, özellikle bilgiyi kesinleştirmenin gerekli olduğu öğrenme durumlarında bireysel bakış açılarının öğrenmeyi güçleştirdiğini vurgulamaktadır.

Bu karşılaştırmaya dayanarak, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarından herhangi birinin kendi başına yeterli ve uygulanabilir bir bakış açısı sunduğu söylenemez. Her bir kuramın öğrenme-öğretme sürecini etkileyecek kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Nitekim, bu kuramlardan her biri öğrenme-öğretme sürecinin farklı bir noktasına yoğunlaşmıştır. “Öğretimde bir tek öğrenme kuramına bağlı kalmak, çeşitli öğretim amaçlarının kapsam dışı kalmasına yol açacaktır. Bunun yanında, bazı öğrenme durumları disiplinli bir ortamı, bazıları ise öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını gerekli kılmaktadır.” (Gür, 2006). Bu durumda yapılması gereken, öğretim tasarımı çoklu bir kuramsal bakışı benimsemek ve öğretim uygulamalarında kullanılacak strateji ve yöntemleri dersin amacına, öğretilecek konunun içeriğine, öğrencilerin düzey ve gereksinimlerine göre belirlemektir.

BÖLÜM III

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME

YAKLAŞIMI

Bu bölümde, araştırma probleminin aşılabilmesinde bir çözüm yolu olarak düşünülen bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, felsefi temellerini ve genel özelliklerini içerecek biçimde tanıtılmış, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca düzenlenen “Eğitim Durumları”nın, “Öğretmen Ders İzlenesi”nin ve “Öğrenci Etkinlik Kitapçığı”nın ne amaçla ve nasıl bir plana göre düzenlendiği bu bölümde açıklanmıştır.

3.1. FELSEFİ TEMEL

Bugüne değin bilimsel anlayışta iki görüş temel alınmıştır. Bunlardan biri olgucu (pozitivist) görüştür. Olguculuğa göre, doğal ve toplumsal olguların tek bir nedeni vardır. O neden bulununca sorun kesin olarak çözümlenir. Bunun için izlenecek yöntem de tektir ve bu yöntemle elde edilen bilgi de yüzde yüz doğrudur, değişmez. Ayrıca, olgular önce, kuram sonra gelir. Olgulardan kuram oluşturulur. Sonuçlar hep olgulara dayanır. Dış dünya tek tek var olan olgulardan oluşmaktadır. Olgular gelişigüzel bir ilişki içinde değildir; çünkü evrende bir düzen vardır. Buna göre bilimin görevi, bu düzeni “minyatür dünya olan” KURAM içinde yeniden yaratmaktır. Özgül bir olay (örneğin öğrenme), kuramsal genellemenin içine alınınca, o olay açıklanmış olur. Kuramsal kapsama alınan bu olgu, ilerde de aynı koşullarda aynı şekilde oluşur (Sönmez, 2008: 135-136). Bu bakış açısına göre olguculuğun, nesnelliği bir anlamda kutsadığı söylenebilir. Olgucu görüşte olgular,

bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere dönüştürülmüştür. Böylece, olguculuk, karmaşık toplumsal süreçleri gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görmüş; dahası, gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma ile anlaşılabilceğini varsaymıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26).

Olguculara karşı çıkan anti-olgucular (anti-pozitivistler) ise doğal ve toplumsal olguların birden çok nedeninin olduğu görüşünü savunurlar. Onlara göre, değişim kaçınılmaz olduğundan, doğal ve toplumsal olgular ile bunlar hakkında elde edilen bilgiler de sürekli değişmektedir. Bu nedenle doğal ve toplumsal olgular hakkında yüzde yüz doğru olan bir bilgiden söz edilemez. Dış dünyada var olan ve değişmeyen bir olgu yoktur. Ayrıca her olgu için aynı yöntem kullanılamaz. Olgular değişince kullanılan yöntem de değişir. Önce olgular değil, kuramlar vardır ve kuramlar olguları belirler. Temele alınan kurama göre olgulara bakılır. Hem kuramlar hem de bunlara göre elde edilen bilgi de değişir (Sönmez, 2008: 136-137). Bilgikuramsal (epistemojik) açıdan, olgucular bilginin keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığını öngören “esasici” bir bilgi tanımını savunurken anti-olgucular bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu (constructed) varsayar. Buna göre, olgucular bilimin nesnel bir bilgi üretme süreci olduğunu savunurken, anti-olgucular bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgularlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 23-29).

Sönmez (2008: 135-148), bugüne değin bilimsel anlayışta temel alınan bu iki görüşün (pozitivizm ile anti-pozitivizm) dışında, “her türlü bilgi şimdilik” ve

“olmaz; olamaz” önermelerini içeren ‘olabilirlik’ adı altında üçüncü bir görüş ileri sürmüş, eğitim ve öğretimin bu görüş uyarınca düzenlenebileceğini belirtmiştir.

Olabilirlik felsefesine göre, her bilginin doğru, yanlış, saçma, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değeri alması zamana bağlı olabilir. Üzerinde bilgi elde etmeye çalıştığımız gerçeğin neliğini, boyutlarını tam olarak bilemediğimizden bu gerçeğe ilişkin bilgilere, farklı kuramsal çerçevelerden bakılarak doğru yanlış, belirsiz, olabilir gibi doğruluk değerleri verilebilir. Benimsenen kuramsal çerçeve ya da temel sayıltı değişince elde edilen bilginin doğruluk değeri de değişebilir. Bu nedenle, pozitivistlerin ve anti-pozitivistlerin ileri sürdüğü karşıt savların mutlak doğru ya da mutlak yanlış olarak temele alınmasının dayanağı bulunmayabilir. Nitekim, her kuramın kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu durumda yapılması gereken, doğruluk değeri en yüksek önermeyle işe başlamak ve onun çözemediği, gücünün yetmediği yerlerde başka yolları, yöntemleri kullanmak olabilir (Sönmez, 2008: 140-146).

Buna göre olabilirlik felsefesini temel alan bir öğretimde de pek çok mantık işe koşulabilir. Öğretim etkinlikleri her öğrenciye göre düzenlenebileceği gibi, belli bir gruba göre de düzenlenebilir. Öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de duruma, koşullara bağlı olarak çok veya tek boyutlu olarak ele alınabilir. Tek bir öğrenme-öğretme kuramı, stratejisi, yöntemi şimdilik olamadığı gibi, kişinin öğrenme sürecinde sürekli olarak kullanacağı öğrenme stratejisi de olmayabilir. Ayrıca, yeri gelir öğrenci, yeri gelir öğretmen, yeri gelir amaç ve davranışlar temele alınabilir. Sönmez (2008: 146)’e göre, “bu türden farklı önermelerin işe koşulabileceği bir durumda yapılması gereken, eğitim ortamında doğruluk değeri

yüksek olan önermelerle işe başlamaktır.” Nitekim, öğretimde bir tek öğrenme kuramına bağlı kalmak, çeşitli öğretim amaçlarının kapsam dışı kalmasına yol açacaktır. Bunun yanında, bazı öğrenme durumları disiplinli bir ortamı, bazıları ise öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını gerekli kılmaktadır (Gür, 2006). Bu durumda, bir öğretim izlencesi tasarlanırken yapılması gereken, çoklu bir kuramsal bakışı benimsemek ve öğretim uygulamalarında kullanılacak strateji ve yöntemleri dersin amacına, öğretilecek konunun içeriğine, öğrencilerin düzey ve gereksinimlerine göre belirlemektir.

3.2. BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMINA UYGUN İZLENCENİN TASARIMI

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı olabilirlik felsefesini temel almaktadır. Bu nedenle, yeni bir öğrenme-öğretme kuram ya da modeli değil, çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek temel öğrenme kuramlarının ilke ve önermelerini derleyici bir anlayışla (eclectic approach) bir araya getiren öğrenme-öğretme yaklaşımıdır.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin (öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmiş olması, ders kitaplarındaki yetersizlik, değerlendirme sürecinde üst düzey davranışların önemszenmeyişi, öğretim sürecinde yaratıcı etkinliklere yer verilmemesi, öğretim aşamaları arasında bütünsellik kurulamaması, yaşanan sorunları çözmede bir kurtarıcı olarak sunulan yapılandırmacığın Türkçe öğretiminin doğasıyla tam olarak uyuşmaması vb.) aşılabilmesinde çoklu bir kuramsal bakışa gereksinim olduğu düşüncesinden doğmuştur. Bu yaklaşım, farklı

bilgikuramsal anlayışları (nesnelci ve öznelci epistemoloji) yansıtan temel öğrenme kuramlarının (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar), öğretim tasarım ve uygulamalarına yönelik -Türkçe öğretimi açısından en verimli ve en uygun olacağı varsayılan- ilke ve önermeleri üzerine kurulu bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu derleyici yaklaşım, öğretim amaçları, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme gibi bir öğretim izlencesini oluşturan tüm öğelerin tasarımında temele alınmıştır.

Aşağıda, Türkçe öğretim izlencesini oluşturan öğelerin (amaç ve davranışlar, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) tasarımında hangi kuramsal ilke ve önermenin niçin kullanıldığı açıklanmış, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

3.2.1. Öğretim Amaç ve Davranışları

Öğretimde amaç, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, tutum, güdülenmişlik vb. olabilir. Burada temel kavram “istendiktir”. İstendik’in ölçütü ya da ölçütleri nedir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik olarak kabul edilecektir? İstendik’in ölçütleri evrensel mi? Mutlak mı, yoksa görelî mi? soruları eğitim amaçlarının belirlenmesi sürecinde sürekli gündeme gelmekte; ancak, bu sorulara verilen yanıtlar temele alınan felsefeye göre değişmektedir (Sönmez, 2008: 38).

Yukarıda da değinildiği üzere, gerçekçilik (realizm) ve esasiciliğin (essentialism) bir ürünü olan nesnelci görüş, ‘bilgi’nin ve ‘gerçek’in, bireyin onlara

ilişkin yorumlarından bağımsız olarak dış dünyada zaten var olduğunu ve öğrenmenin bu mutlak bilgi ve gerçekliğin bireye transfer edilmesi sonucu gerçekleştiğini varsaymaktadır. Bu anlayışın bir sonucu olarak nesnelci görüşe dayalı öğretim uygulamalarının merkezinde konu alanı bilgisi yer almakta ve alana ilişkin bilgilerin öğrencilere aktarımı temel amaç olarak görülmektedir. Bu amaçla, nesnelci görüşe dayalı öğretimde, öğretim amaçları gözlenebilen davranışlara dönüştürülmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde bu davranışlar temele alınmaktadır.

Nesnelci görüşün karşısında yer alan ve ilerlemeci felsefeye dayanan öznelci görüş ise, bireyin bilişinden bağımsız nesnel bir gerçekliğin olamayacağını, bilginin bireysel olarak yapılandırıldığını varsaymaktadır. Bu anlayışın bir sonucu olarak da öznelci görüşe dayalı öğretimde (yapılandırımcılıkta) öğrenci merkeze alınmakta ve onun eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi temel amaç olarak görülmektedir. Bu nedenle yapılandırımcı öğretimde öğretim amaçları, öğrenci öğrenmesini sınırlandırdığı gerekçesiyle davranışa dönük olarak değil, -İlköğretim Türkçe İzlencesinde olduğu gibi- yaşantıya dönük olarak belirlenmekte, daha genel ve kapsamlı ifadelerle yazılmaktadır.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan bu izlencede öğretim amaçları belirlenirken konu alanı (Türkçe öğretiminin doğası) temel alınmıştır. Gaziantep Hatice Büyükeşe İlköğretim Okulu 8. sınıf Türkçe dersi yıllık planıyla bakışımı olmak üzere, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi” alanlarına ilişkin amaçları belirlenmiş, belirlenen bu amaçlar ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak gözlenebilir davranışlara dönüştürülmüştür.

Öte yandan belirlenen öğretim amaçları üst düzey amaçlarla ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte, belirlenen amaçlarının ilgili olanları Blomm ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonomi esas alınarak “bilişsel alan”a göre sınıflandırılmış, bilişsel alanın üst basamaklarında (sentez ve değerlendirme) yer alan amaçlar davranışlara dönüştürülürken -öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlamamak amacıyla- daha genel ifadeler kullanılmıştır. Böylelikle, hem konu merkezli öğretimin (davranışçı, bilişsel kuramlara dayalı öğretim) hem de öğrenci merkezli öğretimin (yapılandırmacı kurama dayalı öğretimin) bir bütün olarak yürütülebilmesi için uygun bir çerçeve çizilmiştir.

Blomm ve arkadaşlarının geliştirdiği sınıflamada bilişsel alanın, birbirini ardışık bir biçimde kapsayan altı basamağı bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, çözümleme, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. Bilişsel alan bilgi ve beceriyle ilgili alandır. Buna göre, bilişsel alanın alt basamaklarından her biri, bireyin bilgiyi tanınması, anlaması, kullanması, çözümlemesi, yaratması ve değerlendirmesi süreçlerinde gerçekleştirdiği bilişsel işlemlerin düzeyini temsil etmektedir (Bloom ve diğerleri, 1974; akt, Şahinel, 2002: 27-35). Dolayısıyla, öğretim amaçlarını bilişsel alana göre sınıflandırmak öğrenme-öğretme sürecinde hem konu alanına ilişkin temel bilgilerin öğretimine hem de öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine odaklanılabilmesini sağlayacaktır.

3.2.2. İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi

İçerik, amaç davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik, amaç davranışlar için bir araçtır; çünkü önce

hedef davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez, 2001:108). İster herhangi bir konu ister bir ünite için olsun, içeriği seçerken ve düzenlerken dikkate alınması gereken ilk nokta o konu ya da ünitenin amaçlarıdır (Doğanay ve Sarı, 2007: 73).

Öte yandan, “içeriğin örgütlenmesinde bütünlüğü sağlayan öğeleri bir arada anlamlı bir bütün halinde birleştiren kavram, ilke, beceri ve değerler gibi öğeler bağlantı işlevini üstlenmektedirler. Bunlar yerinde işe koşulmadıkları takdirde, içerikte düzenleme sağlanamaz. Bundan da önemlisi, temel bilgiler sağlanmadan kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi daha üst düzey öğrenmeler kolay kolay gerçekleşemez.” (Bilen, 2006: 17).

Yukarıda da sözü edildiği üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan bu izlencede öğretim amaçları belirlenirken konu alanı (Türkçe öğretiminin etkinlik alanları) temel alınmış, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi” alanlarına ilişkin amaçları belirlenmiş ve belirlenen bu amaçlar Blomm taksonomisi esas alınarak “bilişsel alana” göre sınıflandırılmıştır. Eğitim durumları hazırlanırken, bu sınıflandırma göz önünde bulundurulmuş, her bir amacın bulunduğu bilişsel basamağa uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir.

Öte yandan, anadili eğitimi temelde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin olanak ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır. Belirtilen nitelikteki bu amaçlara

ulaşmada, öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılan metninlerin (öykü, deneme, resim, şiir vb.) niteliğı de büyük rol oynamaktadır. Bu araştırmada, eğitim durumlarında kullanılan metninler (öykü, şiir, deneme ve resimler), Sever (2003b: 191-192)'in çocuk edebiyatı ürünlerinde (kitaplarında) bulunması gerekliliğini belirttiğı aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurularak seçilmiştir:

- “Metinlerde, çocuğun kendine özgü içtenliğı ile anlatım dilinin doğallığı buluşturulmalıdır.
- Yazar, anlattığı ve kurguladığı olaylarda, çocuklarla arkadaşlık, dostluk kurabilmeyi başarabilmelidir.
- Metinlerde, çocukların kavramsal gelişimine katkı sağlayacak bir anlatım yeğlenmeli, çocuklara Türkçemizin anlatım olanakları ve kuralları sezdirilmelidir.
- Metinlerdeki resimler, çocukların beğeni ve algılama düzeyine uygun olmalı, metnin iletisine görsel bir zenginlik katmalı; estetik nitelikleriyle de görsel algılarını geliştirici özellikler taşımalıdır.
- Metinler, dilsel ve görsel özellikleriyle çocuğun hem sanat hem de düşünme eğitimi sürecini desteklemelidir.
- Metinler, çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinmelerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağlamalı, her şeyden önemlisi de çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturmalıdır. Özellikle çocuğun kendini özgürce gerçekleştirebilmesine (düşünmesine, düşlemesine, gülmesine, eğlenmesine, imge üretmesine vb.) olanak sağlayacak yaşam durumları, dilin anlatım ustalığı ile kurgulanarak çocuklara sunulmalıdır.

- Metinlerdeki kurgusal gerçeklik, çocuklar tarafından, okuma eylemi sonrası, kendi gerçekliğine dönüştürülebilmeli; bir başka söyleyişle yazarın paylaşmak istedikleri, çocukların yaşam-anlam gerçeğinden kopuk olmamalıdır.”

3.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

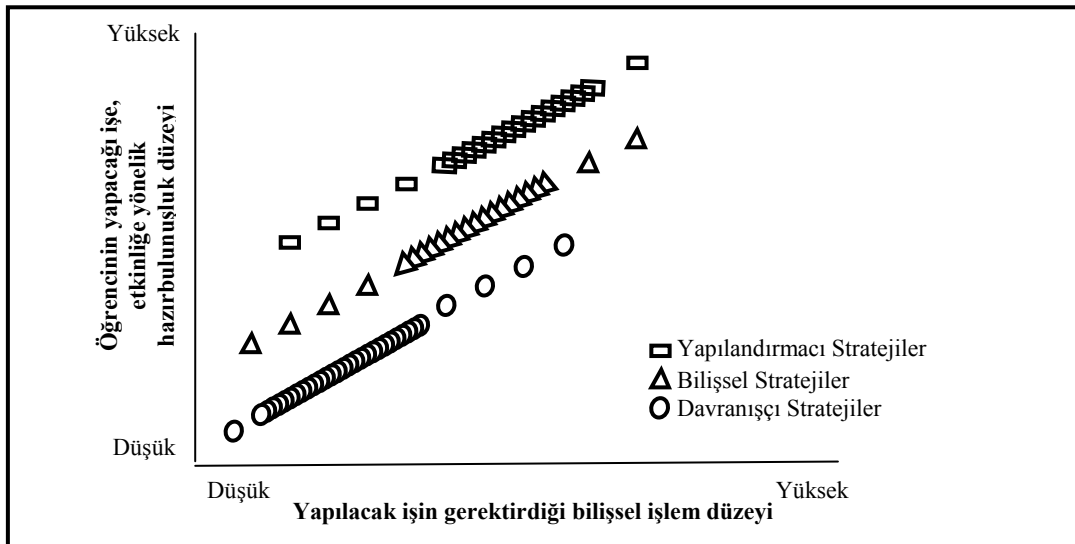
Öğrenme-öğretme süreci (yaşantıları) hem öğrencinin hem de öğretmenin izlenice içindeki rollerinin belirlendiği ve somut olarak ortaya konduğu bir aşamadır. Diğer yandan, konu alanlarının öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesinde kullanılacak öğretim strateji ve yöntemlerinin yanı sıra uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır (Korkmaz, 2007: 8).

Yukarıda ortaya konulduğu üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının oluşturulmasında temele alınan kuramlardan (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı) her biri öğrenme olgusunun farklı bir yönüne odaklanmakta dolayısıyla, birden çok değişkenin (öğrenci, öğretmen, amaç ve davranışlar, içerik, öğretim strateji ve yöntemleri vb.) etkileşimine dayalı olarak gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinin farklı bir gereksinimini karşılamaktadır.

İçerik tasarımı açısından düşünüldüğünde, davranışçı kurama dayalı ilke ve stratejilerin (uyarıcı-yanıt, ipucu, pekiştireç, tekrar) neyi bilme (ne olduğunu bilme) ile ilgili bir içeriğin tam ve etkili bir biçimde öğretilmesinde; bilişsel kurama dayalı ilke ve stratejilerin (etkin katılım, dönüt, bilişsel haritalama, algoritmik problem çözme, ön örgütleyiciler, strateji öğretimi) tanımlanmış gerçeklerin, kuralların yeni öğrenme durumlarına uygulanmasında (nasıl olduğunu bilme); yapılandırmacı ilke ve stratejilerin (işbirlikli öğrenme, yerleşik öğrenme, bilişsel

çıraklık, yansıtıcı düşünme vb.) ise, daha çok yansıtma gerektiren iyi yapılandırılmamış problemlerin (örneğin, sezgisel problem çözme sürecinde) çözümünde oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir (Spiro ve diğerleri, 1992: 60-75; Ertmer ve Newby, 1993: 68).

Öte yandan, öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken diğer iki önemli değişken (öğretim amaçlarının düzeyi ile öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri) açısından düşünüldüğünde kuramsal stratejilerin, öğrenme-öğretme sürecinde sistematik bir biçimde kullanılabileceği ve böylelikle bu stratejilerin öğrencinin öğretim sürecinde yapacağı işe, etkinliğe yönelik bilgi düzeyini tamamlayacağı söylenebilir. Aşağıda davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kurama dayalı öğretim stratejilerinin, öğrencinin yapacağı işe, etkinliğe yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile yapılacak işin gerektirdiği bilişsel işlem düzeyi açısından işlevselliklerini ve etkileşimlerini gösteren bir şekle (Şekil III-1) yer verilmiştir.



Şekil III-1. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğretim stratejilerinin, öğrencinin yapacağı işe yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile yapılacak işin gerektirdiği bilişsel işlem düzeyi açısından işlevselliklerinin ve ilişkilerinin karşılaştırılması.

Kaynak: Ertmer ve Newby (1993: 69).

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı stratejilerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki işlevsellikleri, öğrencilerin yapacağı işe, etkinliğe ilişkin bilgi düzeyi ile, bu işin, etkinliğin gerektirdiği bilişsel işlemin düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin içeriğe ilişkin düşük düzeyde bilgiye sahip olması (hazır bulunuşluk dereceleri düşük olması) durumunda, öğretimde davranışsal kurama dayalı stratejilerin kullanımı daha uygun düşmektedir. Öğrencilerin içeriğe ilişkin bilgi düzeylerinin yükselmesiyle bakışımı olarak öğretimde kullanılacak stratejiler sırasıyla bilişsel ve yapılandırmacı kurama dayalı stratejiler olarak değişkenlik göstermektedir. Ayrıca, düşük düzeyde bilişsel işlem gerektiren öğrenme durumları (tanımlama, ayırt etme, ezberleme vb.) için davranışçı stratejilerden yararlanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir. Öğrenme amacı, konusu, işi (learning task) ile ilgili bilişsel işlem düzeyinde artışlar varsa (sınıflandırma, ilişkilendirme vb.) öğretimde bilişsel stratejileri kullanmak daha uygun olabilirken, daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren yapılandırılmamış problemlerin çözümünde (özgün çözümler bulma, yeni bir ürün ortaya koymak vb.) ise yapılandırmacı stratejilerden yararlanmak daha uygun olabilir (Ertmer ve Newby 1993).

Öte yandan, bu kuramsal ilke ve stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde, birbirinden bağımsız olarak düşünmek ve işe koşmak doğru olmayacaktır. Bu ilke ve stratejilerin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevsellikleri dikkate alındığında bir bütün olarak kullanılmaları gerekmektedir. Örneğin, yapılandırmacı kurama dayalı işbirlikli öğrenme stratejisinin uygulandığı bir derste, -nitelikli bir öğrenme etkinliği düzenlenmiş olsa bile- öğrenme sürecini tamamen öğrencilere bırakmak öğrenme-öğretme süreci sonunda istenen başarının elde edilmesini güçleştirebilir. Bu süreçte

öğrencilere sağlanacak dönütler, onların öğretimsel işlerin üstesinden gelmelerine katkı sağlayacaktır. Yine, öğrenciler için yeni olan bir öğrenme konusunun öğretiminde konuyla ilgili bilgi, kural ve ilkelerin öğretmen tarafından aktarılması yeterli olmayacaktır. Aktarılan ilke ve kuralların kalıcı olabilmesi için öğrencilerin etkin katılımını (konu üzerine düşünmesini, çıkarımda bulunmasını, ilişki kurmasını) sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

Yukarıda çizilen çerçeve, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında farklı kuramsal temellere dayanan stratejileri ve ilkelerin (öğretimsel işlerin), öğretim amaçları ve öğrenci düzeyine göre nasıl bir düzen (sistem) içinde kullanılabileceğine açıklık getirmektedir. Bu aşamada bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre hazırlanan “eğitim durumların”da işe koşulan (ve yukarıda adları anılan) kuramsal strateji ve öğretimsel işler tanımlanmıştır.

Pekiştireç: Bir davranışın ileride yinelenme olasılığını artıran uyarıcı olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, bir davranışın sonunda ortama sokulan, ya da ortamdan kaldırılan uyarıcı, bu davranışın ileride yinelenme olasılığını artırıyorsa, ortama sokulan ya da ortamdan kaldırılan uyarıcılara pekiştireç denir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilere öğretim amaçlarıyla tutarlı davranışlarından (olumlu ya da istenilen davranışlarından) sonra verdikleri pekiştireçlerin (aferin demek, alkışlatmak, teşekkür etmek, iyi bir not vermek, bir kitap armağan etmek vb.), öğrencilerin o davranışı tekrar etme olasılığını artırdığını, öğrenme düzeylerini yükselttiğini göstermektedir (Sever, 2000: 41).

İpuçları: “Öğrenme sürecinde öğrenciye, neyi öğreneceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını, nasıl yapacağını anlatmak için kullanılan iletilerin tümü olarak

tanımlanmaktadır.” (Bloom, 1979: 301; akt, Sever, 2004: 41). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ipuçlarının, “öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme”, “öğrenciyi amaçtan haberdar etme”, “amaç davranışlar ile ilgili ön bilgileri hatırlama”, “öğrenci katılımını sağlama”, “öğrenmeyi kolaylaştırma” gibi işlevleri bulunmaktadır (Sönmez, 2001: 134).

Dönüt ve Düzeltme: En genel anlamıyla dönüt (feedback) ve düzeltme; öğrenciye neyi, ne kadar öğrendiği, daha neleri öğrenmesi gerektiği ve eksik öğrenmelerini tamamlamak için nelerden, nasıl yararlanabileceği konusunda yapılan açıklamaları kapsar (Sever, 2004: 45). Dönütün yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temle işgörsü bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmence sorulan sorulara, öğrencilerce verilen yanıtlar üzerinde yapılan ‘doğru’, ‘tamam’, ‘eksik’, ‘yanlış’ gibi özel yargılar biçimindeki dönütler yönlendiricidir. Eğer öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğru ise, yeni davranışların öğrenilmesinde ve öğrencilerin pekiştirilmesinde güdüleyici bir rol oynayabilir. Sonuncul olarak, bir değerlendirme sonunda yüksek not alan öğrenci için dönüt pekiştireç işlevini görür (Sönmez, 2001: 129).

Etkin Katılım: Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenen, yeni bir bilgiyi uzun süreli belleğinde depolamak üzere kendine özgü bir şekilde yeniden yapılandırır, organize eder. Bu nedenle bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramın kalbi, bireyin etkinliğidir. Bireyin bilgiyi alması ve işleminde kendi yaptığı etkinlikler büyük önem taşır. Öte yandan, yapılandırmacı kuramın öncülerinden Piaget de bireyin, bilgiyi kendine özgü bir biçimde örgütlediğini, öncelikle kendinde var olan şema içine yerleştirdiğini, gerektiğinde kendinde var olan şemalarına eklemeler

yaptığını, şemalarını değiştirebildiğini belirtmektedir (Senemoğlu, 2005: 300-301). Sonuç olarak, hem bilişsel kuram hem de yapılandırmacı kuram bireyin bilgiyi etkin olarak yapılandırıldığını varsaymaktadır. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

Ön Örgütleyiciler: Ön örgütleyiciler, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgiyi anlamlı bir bütün haline getirmesine yardım eden, yeni bilginin çerçevesini çizerek öğrenciyi alacağı bilgiye aşina hale getiren örgütleyici bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Ausubel, 1968-1978; akt. Senemoğlu, 2005: 304). Ön örgütleyicilerin, öğrencilere sadece gereç (materyal) olarak verilmesi yerine, yazılı ya da sözlü olarak açıklanması, öğrencileri gerece daha yakınlaştırmakta ve alınacak bilginin daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Birçok araştırma sonucu, öğretmenler, öğretime ön örgütleyicilerle başladıkları durumlarda, yeni gerecin öğrenciler için daha anlamlı ve tanıdık hale geldiğini, bu nedenle de daha kolay öğrendiklerini ve hatırladıklarını göstermektedir (Senemoğlu, 2005: 304).

Strateji Öğretimi: Bilişsel giriş davranışları, “okuduğunu anlama” ve “dili kullanma” gücü gibi tüm öğrenmelerde gerekli olan bilişsel işlem kapasitesini ve belli bir öğrenme alanındaki yeni öğrenmeler için gerekli olan ön bilgileri ya da ön öğrenmeleri içermektedir. Bu alana giren davranışlarının; öğrenilebilir, öğretilebilir, uygun yöntemlerle olumlu yönde geliştirilebilir ve değişmeye de açık niteliklere sahip olduğu kabul edilmektedir (Sever, 2000: 35). Nitekim, bilgi İşlemeye dayalı bilişsel kuramın öğretime getirdiği ilkelerden biri olan strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine büyük bir etkisinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Belet ve Yaşar, 2007; Jitendra ve diğerleri,

1998; Palincsar ve Brown, 1983). Bu nedenle, öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin başında, öğrencilerin belli bir öğrenme işinin üstesinden gelmelerini sağlayacak uygun öğrenme stratejilerini (örneğin, altını çizerek okuma, anahtar sözcükleri belirleyerek okuma, amaç belirleyerek okuma vb.) saptamalı ve stratejilerin nasıl ve ne amaçla kullanılabileceğini öğrencilere öğretmelidir. Strateji kullanımının öğretilmesi, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına uygun bir öğretimde, verimliliği artıran bir ilke olarak benimsenmiştir.

Bilişsel Haritalama: Bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarının temel amaçların biri, bilgilerin içine yerleştirildiği şemaların bir başka deyişle bilişsel haritaların doğru oluşturulmasıdır. Bu amaca dönük olarak zihin haritaları, bilgi haritaları, kavram haritaları gibi birbirinden görece farklı işlevlere sahip teknikler kullanılmaktadır. Örneğin, Buzan (1991; akt. Tan, 2007: 263), bir metnin anlamsal yapısının ortaya konmasında, ana düşüncenin merkeze alınmasının ve bu ana düşünce ile ilgili olan yardımcı düşüncelerin bu ana düşünce etrafında görsel olarak düzenlenmesinin etkili bir zihinsel haritalama yolu olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde, ilişki olan iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkilerin bağıntı sözcükleri yardımıyla görselleştirilmesi ise bir kavram haritalama yoludur.

Algoritmik Problem Çözme: Belli bir durumdan başlayarak *sonlu* sayıda adımla belli bir sonucu elde etmenin yöntemini belirten iyi tanımlanmış (well-defined) kurallar kümesine **algoritma** denir (Vikipedi, 2008). Dolayısıyla algoritmik problem çözme, iyi tanımlanmış kuralların ve işlemlerin adım adım uygulanmasıyla bir sorunun giderilmesi veya bir sonuca en hızlı biçimde ulaşılması işlemi olarak tanımlanabilir. Örneğin, fizik, matematik ya da dilbilgisi konu alanı gibi iyi

tanımlanmış bilgi alanlarında, bir problemin çözümüne belirlenmiş adımlar ya da algoritmalar kullanılarak ulaşılır. Bu türden problemlerin bir tek sonucu vardır ve sonuca ulaşmak için atılması gereken adımlar bellidir (Spiro ve diğerleri, 1992: 55-75; akt, Karadeniz, 2004). Dolayısıyla iyi tanımlanmış bilgi alanlarında sunulan bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenen bir öğrenci aynı işlemleri uygulayarak benzer öğrenme problemlerinin üstesinden gelebilir.

Sezgisel (Heuristic) Problem Çözme: İyi tanımlanmış bilgi alanları için tasarlanan problemler karşısında öğrencinin atacağı adımlar ve ulaşacağı sonuçlar bellidir. Bu nedenle, iyi tanımlanmış bilgi alanına ilişkin bir gereç (materyal) aşamalı bir düzen içerisinde sunulmakta; böylelikle öğrencilerin bilgi ve becerileri adım adım geliştirilmektedir. İyi tanımlanmamış bilgi alanlarına (edebiyat, mühendislik vb.) ilişkin sunulan bir problemin ise birden çok sonucu vardır ve bu sonuca bir algoritma kullanılarak ulaşamaz. Sonuca ulaşmak için yapılması gereken işlemlerin keşfedilmesi gerekir. Bu tür alanlar için tasarlanan bir gerecin kesin bir aşamalı düzeni yoktur. Bu tür gereçler bireyin daha esnek düşünmesini gerektirir (Spiro ve diğerleri, 1992: 55-75; akt, Karadeniz, 2004). Yapılan araştırmalar, yüksek seviyede bilişsel işlem gerektiren bu tür öğrenme görevlerinin üstesinden gelmede bilişsel çıraklık, yerleşik öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı stratejilerinin oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur (Spiro ve diğerleri, 1992: 55-75; Ertmer ve Newby, 1993: 50-72).

İşbirlikli öğrenme: İşbirlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Grup çalışmalarını işbirlikli yapan özellik,

öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak, başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. (Açıkgöz, 2006: 172). Bunun yanında işbirlikli öğrenme stratejisi, yapılandırmacı kuramda en çok vurgulanan kavramlardan biri olan “çoklu bakış açısı” ya da “çoklu sunum”un (multiple perspectives) öğrenme-öğretme etkinliklerine uygulanmasında oldukça uygun bir stratejidir (Bednar ve diğerleri, 1995: 108).

Yerleşik Öğrenme: Yerleşik öğrenme, yapılandırmacı kurama uygun bir öğretimsel çerçeve oluşturabilmek için geliştirilen stratejilerden biridir (Johanson, 1991: 11). Yerleşik öğrenmeye göre bilgi kişiye ait değildir, içinde kullanıldığı kültüre, duruma göre anlam kazanmaktadır. Bu nedenle öğrenmede bağlam büyük önem taşımaktadır. Günlük bilişsel etkinliklerde diğer insanlarla etkileşim, toplumsal olarak oluşturulan araçların ve şemaların kullanımı bağlamı oluşturur. Öğrenme gibi tüm bilişsel etkinlikler toplumsal olarak tanımlanır, yorumlanır ve desteklenir. Bir iş daima başkalarıyla eşgüdüm içinde yürütülür. Bireyi yeterli kılan, yalnızca neyi bildiği değil, aynı zamanda bildiklerinin başkalarına ne kadar uyduğudur. Bir bakıma yeterlilik duruma özgüdür, belli durumlarda belli araç ve insanlarla birlikte davranabilmektir. Bu nedenle okuldaki öğrenme etkinlikleri ile gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurulmalı; öğrencilere, öğrendiklerini çeşitli durumlarda, farklı kişilerle paylaşma fırsatı verilmelidir. Böylece öğrenciler, kendi öğrendiklerinin çevreye ne kadar uyduğunu görebilir, diğer öğrencilere bakarak

kendi gelişimleriyle ilgili, o beceriyi göstermenin farklı yollarıyla ilgili fikir sahibi olurlar (Johansen, 1991: 11; Ataizi, 2002: 147-149; Açıkgöz, 2006: 229-232).

Bilişsel Çıracılık: Öğrenmede bağlamın ve sosyal etkileşimin önemli bir rol oynadığını ilkesinden hareketle geliştirilen stratejilerden biri de bilişsel çıracılıktır. Bilişsel çıracılık, öğrencilerin usta-çırak ilişkisindeki gibi bir çıracılık sürecinden geçmeleri gerektiğini öne sürer (Brown, Collins & Duguid, 1988; Collins, 1990; akt, Çalışkan ve Şimşek, 2000: 2). Örneğin, öğrenilecek iş ya da konuyla ilgili iyi durumda olan bir öğrenci, oluşturulan bir grubun diğer üyelerine model olabilir ya da verilen işi nasıl yaptığını, işin üstesinden gelirken hangi işlemleri yerine getirdiğini anlatabilir.

Yansıtma ve Derinlemesine Düşünme: Yapılandırmacılıkla örtüşen kavramlarından biri olan yansıtma (Ünver, 2003: 2), öğrencinin bilgi içeriğine ilişkin görüşünü söylemesi ve dil kuralları içinde ya da başka bir formda dışa vurmasıdır. Yapılandırma sürecinde yansıtma, bir yandan çoklu bakış ve çoklu bağlamın öğrenilmesini, diğer yandan da kendi görüşünü belirtmeyi ve diğerlerinin görüşleriyle karşılaştırmayı gerektirir. Böyle bir öğrenme ortamında, kendini ifade eden öğrenci, aldığı tepkiler sonucunda derin-yeniden düşünme yoluyla, genel-geçer problem çözme stratejilerini benimser ve kendi kurduğu bilgi yapılarını rafine eder (Şimşek, 2004: 129).

Yukarıda genel özellikleriyle tanımlanan bu kuramsal strateji ve ilkelerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki kullanımı, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi öğretim uygulamalarında üstlenecekleri rollere ilişkin de açıklık getirmektedir.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarında öğretmenin sınırları çizilmiş bir rolü yoktur. Öğretmen; dersin amacına, öğretilecek konunun yapısına, öğrencilerin düzeyine, öğretimde kullanılan stratejiye göre öğretim uygulamalarında bilgi aktarıcı, yönetici, kılavuz, tasarımcı gibi rollerden birini ya da birkaçını üstlenmek durumunda kalabilir. Örneğin, öğrenciler için yeni olan bir öğrenme konusunun işlenişinde öğretmen, konuya ilişkin temel bilgileri sunan, sıralayan ve bu bilgilerin ne anlama geldiğini açıklayan kişi olarak bilgi aktarıcı rolünü üstlenebilir. Yine, artan düzeydeki öğrenme amaçları için, problemler oluşturan ve bu problemlerin çözümü için yapılması gereken işlemler konusunda öğrencileri yönlendiren kişi olarak yönetici rolünü üstlenebilir. Öte yandan, daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren öğrenme durumları (örneğin, sezgisel problem çözme, verilen materyalden hareketle yeni bir ürün ortaya koyma vb.) için öğrencilerin etkileşim içinde çalışmasını sağlayacak çevreler tasarlayan, öğrenci grupları ya da proje takımları oluşturan ve öğrencilerin nasıl plana göre çalışacaklarını belirleyen kişi olarak tasarımcı rolünü üstlenebilir.

Buna göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarının merkezinde bazen öğretmen, bazen de öğrenci bulunabilmektedir. Örneğin, bilgiyi kesinleştirmenin gerekli olduğu durumlarda -yapılandırılmış bilgi alanlarında-, son sözü söylemesi gereken kişi olarak öğretim uygulamalarının merkezinde öğretmen bulunurken, bilginin bireysel bakış açısına göre farklı şekillerde yapılandırılabilceği ya da kullanılabileceği öğrenme durumlarında -yapılandırılmamış bilgi alanlarında- öğretim uygulamalarının merkezinde öğrenci bulunmaktadır.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarının tamamı, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılımını öngörmektedir. Nitekim, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre düzenlenen eğitim durumları etkinlik temelli olarak tasarlanmıştır. Ancak, öğrencinin öğretim uygulamalarında üstleneceği rol, öğretimin amaçlarına ve öğrenme konusuna ilişkin hazır bulunuşluk düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Buna göre öğrenci, acemisi olduğu bir öğrenme konusunun öğretiminde, temel bilgileri edinmesi gereken biri olarak dinleyici ya da alıcı konumunda bulunurken, ön bilgilerinin artış gösterdiği öğrenme konularında, daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren öğrenme görevlerini yerine getirmek durumundadır.

3.2.4. Değerlendirme

Değerlendirme; ölçme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Öğretimde ölçülecek olan amaç davranışlardır. İstendik davranışların, eğitim durumundaki etkinliklerle bir öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığını, kazandırılmadıysa bunun nedenlerini belirleme ve düzeltme işi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2008: 50). Ancak, öğretimde benimsenen kuramsal temel; amaçlar, içerik seçimi ve öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirmenin de nasıl yapılacağına ilişkin bakış açısını belirlemektedir.

Nesnelci öğretimde öğrencilerin amaç davranışlara ulaşp ulaşmadığı tüm öğrenciler için geçerli olan bir ölçüğe dayalı olarak yapılırken, yapılandırmacı öğretimde -öğretimde amaç davranışlar önceden belirlenmediği için- ölçüte dayalı değil, sürece bağlı olarak yapılmaktadır. Bu süreçte, öğrencinin dönem içinde

gösterdiği başarımlı dikkate alınmakta ve gelişim süreci değerdendirilmektedir. Buna göre, nesnelci öğretimde değerdendirme -sıklıkla- geleneksel test uygulamalarından elde edilen verilere dayanarak yapılırken, yapılandırmacı öğretimde öğrenci sunumları, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin görüşlerini içeren çalışma kağıtları (self-reflection journals), takım projeleri, öğrenci sunumları gibi farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre yapılmaktadır (Vrasidas, 2000: 10-11; Chen, 2003: 21-22).

Bütünleştirilmiş öğretim-öğretim yaklaşımı doğrultunda hazırlanan bu izlencede öğrencilerin öğrenme-öğretim süreci içinde istendik amaç davranışlara ulaşp ulaşmadıklarını sınamak ve gerektiğinde önlemler almak için her iki yaklaşımından da yararlanılmıştır. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine ilişkin süreç içindeki gelişimlerini izleyebilmek ve gerektiğinde dönütler sunabilmek için “Konuşma Becerisini Değerdendirme Ölçeğı” ile “Yazılı Anlatım Becerisini Değerdendirme Ölçeğı” hazırlanmıştır. Bu ölçekler; araştırma ödevlerinin sunumu, kompozisyon yazma gibi öğrenme-öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin değerdendirilmesinde kullanılmış, bu ölçeklerden hareketle istendik gelişimi gösteremeyen öğrencilere eksiklikleriyle ilgili gerekli dönütler sağlanmıştır. Öte yandan, her iki eğitim durumundan sonra öğrenciler, eğitim durumlarının içerdığı amaç davranışlara yönelik (test tekniğıyle) değerdendirmeye alınmış, değerdendirme sonunda öğrencilerde görülen eksiklikleri gidermeye yönelik tamamlayıcı öğretim yapılmıştır. Ancak, bu tamamlayıcı öğretim, hızlı öğrenen öğrencilerin önünü kesmemek amacı ve yüksek düzey öğrenmelerin kısa zamanda gerçekleşmeyeceğı düşüncesiyle düşük düzeydeki davranışlara (bilgi ve kavrama ve uygulama düzeyi) yönelik olarak yapılmıştır.

3.3. EĞİTİM DURUMLARININ HAZIRLANMASI

Eğitim durumlarının, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmasında, öncelikle;

1. Gaziantep Hatice Büyükebeşe İlköğretim Okulunun Türkçe dersi zümre öğretmenler toplantısının tutanağı incelenerek sözü geçen okulda, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında, 8. sınıf Türkçe öğretiminin hangi amaçlara yönelik gerçekleştirileceği saptamış,
2. Sözü edilen okulun 8. sınıf Türkçe dersi yıllık planıyla bakışumlu olmak üzere, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi”ne ilişkin amaçları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak gözlenebilir davranışlara dönüştürülmüş,
3. Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi konu alanına” ilişkin belirlenen öğretim amaçlarının ilgili olanları Blomm ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonomi esas alınarak “bilişsel alana” göre aşamalandırılmış,
4. Amaç davranışların öğrencilere kazandırılmasında bir araç olarak kullanılacak metinler belirlenmiş,
5. Her bir eğitim durumu, -bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının öngördüğü üzere- öğretim amaçlarının düzeyi, belirlenen metinlerin yapısı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan her bir eğitim durumu aşağıdaki Tablo III-1’de de gösterildiği üzere “Biçimsel Bölüm,

“Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Değerlendirme” başlıkları altında üç ana bölüme ayrılmıştır.

Tablo III-1
Eğitim Durumları Planı

(1) BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı	
Dersin Adı	
Sınıf	
Süre	
Öğretmenin Adı ve Soyadı	
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	
Araç ve Gereçler	
Kaynak Kitaplar	
<i>Öğrenme Ünitesinin Örüntüsü</i>	
Kullanılan Metnin Başlığı	
Ana Nokta	
Yardımcı Noktalar	
Kazandırılacak Amaç ve Davranışlar	

(2) ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ Dikkat Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme Güdüleme / Amaç Belirleme Geçiş	
2. OKUMA-DİNLEME Ara Özet Ara Geçiş	
3. KONUŞMA Ara Özet Ara Geçiş	
4. YAZMA Ara Özet Ara Geçiş	
5. DİLBİLGİSİ Ara Özet Ara Geçiş	
6. KAPANIŞ Son Özet Gelecek Planlama Tekrar Güdüleme Kapanış	

(3) DEĞERLENDİRME

İZLEME VE BİÇİMLENDİRMEYE DÖNÜK DEĞERLENDİRME

3.3.1. “Biçimsel Bölüm” ile İlgili Açıklamalar

Öğretim uygulamasının yapılacağı “Okulun Adı”, “Dersin Adı”, “Sınıf”, “Süre”; öğretim uygulamasını gerçekleştiren “Öğretmenin Adı ve Soyadı”, öğretim sırasında kullanılacak “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı”, “Araç ve Gereçler” ve “Kaynak Kitaplar” ile ilgili açıklamalar eğitim durumlarının biçimsel bölümlerinde yapılmıştır.

“Metnin Başlığı”, ilköğretim 8. sınıf Türkçe Öğretimi Programı gereğince, yıllık ders planında da belirtilen “Ana Nokta” ve “Yardımcı Noktalar”, biçimsel bölümün “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Örüntüsü” başlığı altında belirlenmiş; ayrıca bu bölümde, “Eğitim Durumu” ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar “Amaç ve Davranışlar” başlığı altında belirtilmiştir.*

Böylece, bu bölümde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme anlayışını benimseyecek öğretmenler için “planlama” evresinin köşe taşları olan öğretimin amaçları belirlenmiş, kazandırılacak davranışlar saptanmış; davranışların kazandırılacağı öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak içerik, öğrenme-öğretme yaklaşımı, araç ve gereçler ile kaynaklar gösterilmiştir.

3.3.2. “Öğrenme-Öğretme Süreci” ile İlgili Açıklamalar

Eğitim durumunun “Öğrenme-Öğretme Süreci” bölümünde ise, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda bir Türkçe dersinin nasıl bir plan çerçevesinde işleneceğine yönelik bütün ilkeler ayrıntılarıyla belirlenmiştir.

* Eğitim durumlarında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar, her amacın altında rakamlarla araç içinde gösterilmiştir. Bu rakamlar, “İlköğretim 8. sınıf Türkçe Öğretim Programı”nda ilgili amaçların altında listelenen davranışların sıra numaralarıdır.

Bu süreçte, Türkçe Öğretiminin etkinlik alanları dikkate alınarak “Öğrenme-Öğretme Süreci”; “Hazırlık”, “Okuma-Dinleme”, “Konuşma”, “Yazma”, “Dilbilgisi” ve “Kapanış” başlıkları altında birbirini bütünleyen altı bölüme ayrılarak düzenlenmiştir. “Öğrenme-öğretme süreci” planlanırken dil beceri alanlarının (dinleme, okuma, konuşma, yazma, dilbilgisi) ayrı başlıklar altında belirtilmesinin nedeni, öğretim uygulamalarının temelde hangi beceri alanına yönelik gerçekleştirileceğini netleştirmek, öğretim uygulamaları sırasında öğretmenin düşebileceği zihinsel karmaşayı ortadan kaldırmaktır. Nitekim, Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarının birbirinden ayrılmaz bir nitelik taşıması, dil becerilerinin bir bütün olarak işlenmesini gerekli kılmaktadır. Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve verimli bir biçimde sürdürülebilmesi için kimi durumlarda “okuma” ile “dinleme” ya da “konuşma” ile “dinleme” gibi farklı beceri alanına giren etkinlikler bir başlık altında düzenlenmiştir.

3.3.2.1. “Hazırlık” Bölümünün Düzenlenmesi

Hazırlık bölümü, birbirini tamamlayan üç ayrı etkinliği -aşamayı- (“Dikkat Çekme/Ön Bilgileri Harekete Geçirme”, “Güdüleme/Amaç Belirleme”, “Geçiş”) içermektedir.

Hazırlık bölümünün ilk etkinliği olan “Dikkat Çekme/Ön Bilgileri Harekete Geçirme” aşamasında, etkinlik kitapçığında yer alan materyallerle ilgili çeşitli öğrenme-öğretme durumları yaratılarak (resimler, fotoğraflar, karikatürlerle ilgili öğrencilere sorular yöneltilmesi, konuyla ilgili özdeyişler söylenerek yorumlanmasının istenmesi, öğrencilerin işlenecek metinlerde geçen olayları kendi gerçeklikleriyle ilişkilendirmelerini sağlayacak sorular yöneltilmesi vb.) öğrenme

sürecinin başında, öğrencilerin dikkati kazandırılacak davranışlara çekilmiş, bu süreçte işlenecek metnin konusuna, ana düşüncesine ilişkin öğrencilerin **deneyimleri, ön bilgileri harekete geçirilmiştir**. Ayrıca, bu aşamada, ön bilgi gerektiren öğrenme durumları için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yoklanmaya çalışılmıştır.

Hazırlık bölümünün “Güdüleme/Amaç Belirleme” aşamasında ise, ders uygulamalarında gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrencilere ne tür katkılar sağlayacağı açıklanarak onların ders etkinliklerine istekle katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, **-bir ön örgütleyici olarak-** öğrenciler, her bir eğitim durumunun içerdiği öğretim amaçlarından haberdar edilmiş, böylelikle öğrencilerin yapılacak ders etkinliklerine alışmaları, bu etkinliklere zihinsel bir karmaşaya düşmeden katılabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Hazırlık bölümünün son basamağı olan “Geçiş”te ise ders etkinliklerinin nasıl bir sırayla yapılacağına ilişkin kısa bilgiler verilmiştir.

3.3.2.2. “Okuma-Dinleme” Bölümünün Düzenlenmesi

Okuma ve dinleme becerilerinin her ikisi de anlamaya yönelik beceriler olduğundan ve büyük ölçüde benzer etkinliklerle geliştirilebilecek nitelikler taşıdıklarından bu iki beceriye ilişkin etkinlikler aynı başlık altında düzenlenmiştir. “Okuma-Dinleme” bölümü, Türkçe öğretim izlencesi gereği okuma ve dinleme becerisine ilişkin kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için yapılan çeşitli etkinlikleri içermektedir.

Bu amaca yönelik olarak “Okuma-Dinleme” basamağının düzenlenmesinde aşağıda belirtilen noktalara dikkat edilmiştir.

- **Strateji öğretiminin** okuduğunu anlama becerisi üzerinde büyük bir etkisinin olduğu gerçeğinden hareketle, öğrencilerin belli bir öğrenme işinin üstesinden gelmelerini sağlayacak uygun öğrenme stratejileri (altını çizerek okuma, anahtar sözcükleri belirleyerek okuma, göz atarak okuma, amaç belirleyerek okuma) saptanmış, bu stratejilerin nasıl ve ne amaçla kullanılabileceği öğrenme-öğretme sürecinin (döneminin) başında öğrencilere öğretilmiştir. Ayrıca, öğrenciler, strateji kullanımını alışkanlık haline getirebilmeleri amacıyla, dönem içindeki her bir okuma etkinliğinde bu stratejileri kullanmaya özendirilmiştir.
- Eğitim durumlarının tamamında “Okuma-Dinleme” bölümü, okuma becerisi ile dinleme becerisine ilişkin görgü kuralları, temel kurallar ve ilkeler ile ilgili davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak etkinliklerle başlatılmıştır. Bu süreçte, ilgili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bir araç olarak kullanılan metinler öğrencilere ilkin sessiz olarak ve kurallara uygun bir biçimde okutulmuş, daha sonra aynı metin farklı sayıdaki öğrencilere bir kez sesli olarak okutulmuştur. Sesli okuma sırasında diğer öğrencilerden dinleme ile ilgili ilke ve kuralları yerine getirmeleri istenmiş, tüm bu süreç boyunca istenen davranışları gösteremeyen öğrencilere gerekli **dönütler sağlanmış**, başarılı olan öğrencilere **pekiştireç** verilmiştir.
- Okunan metnin kavratılabilmesi ve öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi amacıyla metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcük, ikileme, deyim ve atasözlerinin anlamları üzerinde durulmuştur. Bu süreçte, sözcüklerin anlamları doğrudan verilmemiş, çeşitli problem durumları yaratılarak (bulmaca çözme,

metnin bağlamından hareketle öngörüle bulunma, ilişkilendirme, grupta, eşleştirme vb.) öğrencilerin sözü edilen kavramları, kendi bilişsel yapılarıyla ilişkilendirerek daha etkili bir biçimde öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

- Okunan metnin temel özelliklerinin (konu, varlık kadrosu, yer, zaman vb.) kavratılmasını ve okuma ile ilgili saptanan düşük düzeydeki davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki sorular, eğitim durumlarında ele alınan metnin özellikleri de dikkate alınarak önceden saptanmış; olası yanıtları da öğretmen ders izlencesinde verilmiştir. Soru-yanıt ilişkisine dayalı öğretim uygulamalarında, öğretmen tarafından yöneltilen sorulara -eğer- doğru yanıt gelmiyorsa **ipuçları kullanılarak** doğru ya da uygun yanıtın öğrenciler tarafından bulunması sağlanmıştır.
- Ders uygulamalarında bir araç olarak kullanılan metinlerin doğru anlaşılıp yorumlanması ve çözümlenmesi amacıyla yönelik olarak öğrencilerin derse etkin bir biçimde katılmalarını sağlayacak öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir. Ancak, bu etkinlikler düzenlenmesinde, işlenecek metnin türü (yazınsal nitelikli metinler, bilgi ileten metinler) dikkate alınarak, **farklı kuramsal temellere** dayanan ilke ve stratejiler işe koşulmuştur.
- ‘Çokanlamlılık’ özelliği taşıyan yazınsal nitelikli metinler (şiir, öykü vb.) için düzenlenen ders etkinlikleri öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmüş, böylelikle metinlerin çokanlamlılık özelliklerinin tekanlamlılığa dönüşmesinin önüne geçilme çalışılmıştır. Örneğin, yazınsal nitelikli bir metnin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerinin ortaya konmasında öğrencilerin kendi çabasıyla anlamı bütünlediği ve keşfettiği ders etkinlikleri düzenlenmiş, etkinlik değerlendirmesinde öğrencilerin *metnin bağlamıyla uyumlu olan önerileri* doğru

kabul edilmiş, böylelikle metnin çokanlamlılık özelliğini ortadan kaldıracak öğretmen merkezli bir öğretimin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, yazınsal nitelikli metinlerin anlamsal özelliklerinin daha etkili bir biçimde ortaya konulacağı düşüncesi ve bununla bakışımı olarak öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişeceği varsayımıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilmelerine olanak sağlayacak öğrenme-öğretme durumları düzenlenmiştir. Örneğin, çokanlamlılık özelliği taşıyan karikatür ve resimlerin anlamsal özellikleri, öğrencilerin açıklama yapma, eleştirme, tartışma gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlayan **işbirlikli öğrenme stratejisiyle** ortaya konmuştur.

- Bilgi ileten metinler için de benzer etkinlikler hazırlanmış, ancak bu nitelikteki metinlerin bir gereği olarak ders etkinlikleri öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Örneğin, metin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerinin ortaya konmasında öğrencilerin **zihinsel haritalama** yapmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiş ancak, öğrenciler tarafından ortaya konan çözümler sınıf ortamında değerlendirmiş, (varsa) yanlışlar ipucu verilerek düzeltilmiştir.

3.3.2.3. “Konuşma” Bölümünün Düzenlenmesi

Konuşma becerisi, anadili öğretiminin diğer beceri alanları (okuma, yazma ve dinleme) gibi uygulama yoluyla geliştirilebilecek bir beceridir. Bu nedenle, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi etkin kılacak ve uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır (Sever, 2002: 15).

“Konuşma” bölümü, Türkçe öğretim izlencesi gereği konuşma becerisine ilişkin kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için yapılan çeşitli etkinlikleri içermektedir. Bu amaca yönelik olarak “Konuşma” basamağında aşağıdaki etkinliklere yer verilmiştir.

- Konuşma ile ilgili saptanan davranışların öğrencilere kazandırılmasında büyük ölçüde soru-yanıt ilişkisine dayalı öğretim uygulamaları yeğlenmiştir. Bu uygulamalar süresince öğrencilere, okudukları-dinledikleri metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine ve kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilmelerine olanak sağlayacak yanıtsız sorular yöneltilmiş, alınan yanıtlara koştur olarak konuşma becerisinin içerdiği davranışlar ışığında başarılı öğrencilere **pekiştireç** verilmiş, davranış eksikliği olan öğrencilere gerekli **dönüt ve düzeltme** işlemleri uygulanmıştır.
- Konuşmada sesini ve beden dilini etkili kullanabilme ile ilgili amaç davranışların (uygulama düzeyi davranışların) öğrencilere kazandırılmasında yapılandırmacı kurama dayalı öğretim stratejilerinden biri olan **yerleşik öğrenmeye** uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu strateji uyarınca düzenlenen etkinliklerde, öğrenme etkinlikleri ile gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurulmuş; öğrencilere, öğrendiklerini çeşitli durumlarda, farklı kişilerle paylaşma fırsatı verilmiştir. Böylece öğrencilerin, diğer öğrencilere bakarak kendi gelişimleriyle ilgili, o beceriyi göstermenin farklı yollarıyla ilgili fikir sahibi olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.
- Hazırlıklı konuşma yapabilme ile ilgili amaç davranışların (uygulama ve sentez düzeyi davranışların) öğrencilere kazandırılması amacıyla, öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilmelerine; açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok

önemli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlayan **işbirlikli öğrenme strateji** uygulanmıştır. Bu strateji uyarınca, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışacakları proje takımları oluşturulmuş, her bir takıma konusu ve kapsamı önceden belirlenen proje ödevleri verilmiş ve gruplar tarafından hazırlanan ödevlerin sınıf ortamında sunumunun yapılması sağlanmıştır. Sunum sırasında öğrenci etkileşimi artırmak ve öğrencilerin dikkatini ilgili amaçlara yönleltmek için **akran değerlendirme** etkinliği düzenlenmiş, bu etkinlik sırasında öğrencilerin, sunum yapan öğrencileri önceden belirlenen ilkeler doğrultusunda değerlendirmeleri sağlanmış, her grup konuşmasını tamamladıktan sonra her bir konuşmayla ilgili en az üç öğrenciden görüş alınmıştır. Böylelikle her bir grup öğrencisinin, akranlarından dönütler alarak kendi öğrenmesiyle ilgili fikir sahibi olması sağlanmıştır.

3.3.2.4. “Yazma” Bölümünün Düzenlenmesi

“Yazma” bölümü, Türkçe öğretim izlencesi gereği yazma becerisine ilişkin kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için yapılan çeşitli etkinlikleri içermektedir.

Dilin anlatma etkinliğinin içerdiği edimlerden biri olan yazma becerisi, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerektiren bir beceridir. Bu bakış açısından hareketle, yazma becerisine yönelik ders etkinlikleri -büyük ölçüde- öğrencilerin düşünme, çıkarımda bulunma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi üst düzey bilişsel becerileri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemede aşağıda belirtilen etkinliklere yer verilmiştir.

- Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme ile ilgili amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla, ilgili ilkeler öğretmen tarafından ders döneminin başında öğrencilere açıklanmış ve dönem boyunca yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin bu ilkelere uygun davranıp davranmadıkları değerlendirme etkinlikleriyle kontrol altında tutulmuş, (varsa) eksiklerini gidermeye yönelik **dönüt ve düzeltme** işlemlerine başvurulmuştur.
- Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin yazabilme ya da verilen bir metnin öncesine ve sonrasına ilişkin özgün kurgular yazabilme amaçlarına ilişkin davranışların öğrencilere kazandırılmasında, onları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirecek problem durumları yaratılmıştır. Örneğin, öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş bir öykünün sonuç bölümünü -verilen bölümle tutarlı olacak bir biçimde- yazmaları istenmiş ya da belirli bir noktaya kadar verilen bir karşılıklı konuşmayı -belirtilen ilkeler doğrultusunda- sürdürmeleri istenmiştir. **Sezgisel (heuristic) problem çözme** süreci olarak tanımlanabilecek bu tür etkinliklerle öğrenciler, daha esnek ve eleştirel düşünerek sonuca ulaşmak için atılması gereken adımları keşfetmeye yönlendirilmiştir.
- Öğrencilerin okudukları/dinledikleri metinlerde yer alan (açık-örtük) iletileri özümseyebilmelerine ya da kendi bakış açılarına göre yapılandırabilmelerine olanak sağlamak amacıyla öğrencilerden, ilgili metinlerin anahtar sözcüklerinden ya da çağrışım sözcüklerinden yararlanarak öykü, kompozisyon, şiir, deneme vb. türlerde yazılar yazmaları istenmiştir. Bu tür etkinliklerde, yazma ediminin zevkli bir uğraş olarak algılanması ve öğrencilerin bu etkinliklere isteklice katılabilmeleri için uygun eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Örneğin, yazılı anlatım çalışması için belirlenen konunun öğrencilerin dikkatini çekecek ya

da onların anlam dünyasına uygun düşecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcı olmasını gerektiren yazma çalışmalarında yazılması istenen metin türü (deneme, öykü vb.) için esnek davranılmış, öğrencilere bu konuda seçim yapma olanağı tanınmıştır.

- Yapılandırmacı kuramın, “anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da büyük rol oynadığı” (Vygotsky; akt. Yurdakul, 2005: 45) varsayımından hareketle, yazma etkinliklerinden sonra öğrenciler arasında etkileşim sağlamak amacıyla **akran değerlendirme etkinlikleri** düzenlenmiştir. Bu süreçte, öğrenciler tarafından ortaya konan metinleri değerlendirmek üzere (dörderli, beşerli) öğrenci grupları oluşturulmuş ve grup üyelerinin kendi aralarında -ve belirlenen ilkeler doğrultusunda- açıklama yaparak, eleştirerek, görüş belirtmek grup üyelerince ortaya konan metinleri değerlendirmeleri sağlanmıştır. Gruplar oluşturulurken, **bilişsel çıraklık stratejisinin** öngördüğü üzere, her bir grupta grubun diğer üyelerine model olması ya da verilen işi nasıl yaptığını, işin üstesinden gelirken hangi işlemleri yerine getirdiğini anlatmak üzere yapılacak iş ya da konuyla ilgili iyi durumda olan bir öğrencinin bulunması sağlanmıştır.
- Yazılı anlatım çalışmalarından sonra yapılan akran değerlendirme etkinliklerinde, öğretmenin bir rehber olarak grup çalışmalarını izlemesi ve gerekli gördüğü yerlerde **ipucu ve dönütler** sunarak öğrencileri yönlendirmesi sağlanmıştır.

3.3.2.5. “Dilbilgisi” Bölümünün Düzenlenmesi

“Dilbilgisi” bölümü, Türkçe öğretim izlencesi gereği dilbilgisi konu alanına ilişkin kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için

yapılan çeşitli etkinlikleri içermektedir. Bu amaca yönelik olarak “Dilbilgisi” basamağında aşağıdaki etkinliklere yer verilmiştir.

- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar ön bilgi gerektiren davranışlar ise, bir başka deyişle, önceki öğrenmeler yeni öğrenmeler için kritik bir değer taşıyorsa, öğretim uygulamalarının başında öğrencilerin ön bilgileri uygun sorularla yoklanmış, (varsa) eksikleri giderilmeye çalışılmıştır.
- Dilbilgisi konu alanına ilişkin öğretim amaçlarının öğrencilere kazandırılması amacıyla işe koşulan öğretim stratejileri öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi ile öğretim amaçlarının düzeyi dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre, yeni bir öğrenme konusunun öğretimde, davranışçı kurama dayalı **doğrudan öğretim anlayışı** benimsenmiş ve konu ile ilgili ilke, kural ve genellemeler öğrencilere öğretmen tarafından sunulmuştur. Bunun yanında öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin kalıcı olması amacıyla (etkili bir biçimde transfer edilebilmesi amacıyla) konuyla ilgili çeşitli problem durumları yaratılmıştır. Örneğin, ses olayları ile ilgili ilke ve kurallar öğrencilere açıklanmış, bu ilke ve kurallarla ilgili içinde yanlış ve doğru kullanımların bulunduğu bir metin öğrencilere verilerek yanlış kullanımın bulunduğu cümle ya da sözcüğü bulmaları istenmiştir
- Türkçe öğretimde yardımcı bir çalışma alanı olarak görülmesi gereken dilbilgisi konu alanı, iyi tanımlanmış ya da iyi yapılandırılmış bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle dilbilgisi konu alanı bireysel bakış açısına göre değişmeyen, iyi tanımlanmış kural ve ilkelerin geçerli olduğu bilgi temelli bir alandır. Buna göre, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen problemlerin çözümü **algoritmik problem**

özme süreci olarak düşünölebilir. Algoritmik problem çözme sürecinin bir gereği olarak, öğrenciler bu tür problemleri çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için tanımlanmış kuralları, ilkeleri ve işlemleri adım adım ve doğru bir biçimde uygulayabilmelidir. Bu nedenle, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen problem çözmeye dayalı etkinliklerde öğretmene yönlendirici bir rol verilmiş, etkinlik sonrası yapılan değerlendirmelerde **ipucu** ve **dönütler** sağlanarak öğrencilerin her bir problemin doğru çözüm yolunu öğrenmeleri sağlanmıştır.

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artış gösterdiği öğrenme konularının öğretiminde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamaları yeğlenmiştir. Örneğin, noktalama işaretlerinden noktanın ya da virgölün kullanım yerleri ile ilgili belirli bir birikime -sekizinci sınıfta olmanın bir gereği olarak- sahip olan öğrencilere, bu işaretlerin öteki kullanımlarıyla ilgili bilgiler verilirken doğrudan öğretim yapılmamış, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında olduğu gibi ilgili konuları içeren materyal bir bütün olarak ve **oklu bağlama** dayalı olarak verilmiştir. Böylelikle öğrencilere, öğrenme konusuyla ilgili geçmiş deneyim ve yaşantılarına göre biçimlenmiş olan kendi bilişsel yapılarını (şemalarını) da kullanma olanağı sunulmuştur. Bu süreçte öncelikle, sözü edilen noktalama işaretlerinin kullanım yerleri ve amaçları ile ilgili bilgi, ilke ve kurallar, öğrencilerin varsayımlar geliştirmesine ve yorum yapmasına olanak sağlayacak bir biçimde **sezdirilmiş**, daha sonra yapılan etkinliklerle bu bilgi, ilke ve kuralların kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.6. “Kapanış” Bölümünün Düzenlenmesi

Kapanış bölümü, birbirini tamamlayan dört ayrı etkinliği -aşamayı- (“Son Özet”, “Gelecek Planlama”, “Tekrar Güdüleme”, “Kapanış”) içermektedir.

Son özet aşamasında, ilgili eğitim durumunun içerdiği amaç davranışların neler olduğu genel ifadelerle yeniden hatırlatılmış, bu amaç davranışları edinmenin öğrenciler açısından önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, bu aşamada ilgili eğitim durumuyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan -bazı- davranışların kalıcılığı açısından neler yapmaları (örneğin, mekanik öğrenmeler için tekrar yapmaları) gerektiği konusunda öğrencilere öneriler sunulmuştur.

Gelecek planlama aşamasında, öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanacak bir sonraki eğitim durumunda yer alan etkinliklere ilişkin genel bilgiler verilmiş, bu etkinliklerin sınıf ortamında verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yapması gereken ön çalışmaların (araştırma, inceleme, materyal toplama vb.) neler olduğu açıklanmıştır.

Tekrar güdüleme aşamasında, öğrencilere -kazandırılan davranışlara ve derse yönelik ilgi ve istekliliklerini dersten sonra da canlı tutmak amacıyla- çeşitli pekiştireçler (teşekkür etme, not verme, kitap armağan etme vb.) verilmiş ya da derste kazanılan davranışların günlük yaşamdaki önemine vurgu yapılmıştır.

Kapanış aşamasında ise, anadili öğretiminin en temel amaçlarından biri olan “öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri”ne yönelik çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu amaçla, ya düzeye uygun çeşitli türdeki kitapların -öğrencilerin ilgisini devindirecek biçimde- tanıtımı yapılmış ya da ders

etkinliklerinde okunan/dinlenen metinlerde geçen olayların öğrenciler tarafından canlandırılması sağlanmıştır.

3.3.3. “Değerlendirme” Bölümü İle İlgili Açıklamalar

Eğitim durumlarının son bölümünde (her iki eğitim durumunun sonunda) öğrencilerin, ilgili eğitim durumlarının içerdiği amaç davranışları ne derece öğrendiklerini, öğrenmede güçlük çektikleri davranışları ve öğrenme eksiklerini belirlemek ve gerekli önlemleri almak amacıyla “İzleme Türü Değerlendirme” yapılmıştır.

Her iki eğitim durumunun içerdiği amaç davranışların değerlendirmesi için, değişik düzeylerdeki davranışları (bilgi, kavrama, uygulama) sınav sorular, ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre hazırlanmış; dersin bitimine on ya da on iki dakika kala da uygulanmıştır.

Bu uygulamada, tam öğrenme modelinde olduğu gibi, sınıfın yüzde sekseninin en az yüz üzerinden yetmiş alması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçüt uyarınca, testlerin uygulanmasından sonra, her öğrenci değerlendirmeye alınmış ve (varsa) öğrenme eksikleri belirlenmiştir.

Değerlendirme sonunda (varsa) öğrencilerde görülen eksiklikleri gidermeye yönelik “tamamlayıcı öğretim” yapılmıştır. Tamamlayıcı öğretim sürecinde, öğrenme eksikleri belirli konular üzerinde yoğunlaşmışsa ilgili konular öğretmen tarafından tekrar anlatılmış, öğrenme eksiklerinin çeşitlendiği durumlarda ise **bilişsel çıraklık stratejisi** kullanılarak öğrenci etkileşimine dayanan öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu strateji uyarınca, sınav davranışları açısından başarılı olan

öğrencilerin liderlik ettiği öğrenme grupları oluşturulmuş ve bu liderin eşliğinde yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleriyle diğer öğrencilerin eksik öğrenmeleri giderilmeye çalışılmıştır.

Tamamlayıcı öğretim, hızlı öğrenen öğrencilerin önünü kesmemek amacı ve yüksek düzey öğrenmelerin kısa zamanda gerçekleşmeyeceği düşüncesiyle düşük düzeydeki davranışlara (bilgi ve kavrama ve uygulama düzeyi) yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. ÖĞRETMEN DERS İZLENCESİ

“Türkçe Öğretim İzlencesi”, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bir gereği olarak, “Öğretmen Ders İzlencesi” ve “Öğrenci Etkinlik Kitapçığı” adı altında öğretmen ve öğrencilere verilmek üzere iki ayrı kitapçık olarak düzenlenmiştir.

Öğretmen ders izlencesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinin nasıl yürütüleceği konusunda öğretmeni bilgilendirmek ve bu etkinlikler süresince öğretmenin karşılaşabileceği sorunları en aza indirebilmek amacıyla düzenlenmiştir. Öğretmen ders izlencesi, “Öğretmene Yönelik Açıklamalar” bölümü ile toplam altı “Eğitim Durumu”nu içermektedir.

Öğretmene yönelik açıklamalar bölümünde, izlencenin genel yapısı, öğrenme-öğretme sürecinin nasıl gerçekleştirileceği, değerlendirmenin hangi plana göre yapılacağı vb. konularda öğretmene yönelik yönlendirici bilgilere yer verilmiştir. İzlencenin geriye kalan kısmında ise bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca hazırlanan toplam altı eğitim durumu bulunmaktadır.

3.5. ÖĞRENCİ ETKİNLİK KİTAPÇIĞI

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca düzenlenen ders uygulamalarının tamamı -daha önce de belirtildiği üzere- öğrencilerin derse etkin olarak katılımını öngörmektedir. Bunun yanında, öğretmen ders izlencesinde bulunan birçok etkinliğin niteliği, bu etkinliklerin özenle ve önceden görsel olarak planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu öngörü ve gerekliliğin bir sonucu olarak, öğretmen ders izlencesinde yer alan her bir eğitim durumu gözden geçirilmiş, öğretim uygulamaları açısından gerekli olduğu düşünülen etkinlikler belirlenmiş ve öğrencilere verilmek üzere her bir eğitim durumu yeniden düzenlenmiştir.

Öğrenci etkinlik kitapçığı, öğretmen ders izlencesiyle bakışumlu olarak düzenlenmiştir. Buna göre öğrenci etkinlik kitapçığında bulunan her bir etkinliğin aynısı öğretmen ders izlencesinde bulunmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deneklerin seçimi, deney deseni, veri toplama araçları, işlem basamakları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel modele göre yürütülmüştür.

4.2. Deneklerin Seçimi

Bu araştırmada, kuramsal bir öğrenme-öğretme yaklaşımını desteklemek amacıyla deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir.

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında on üç haftalık bir dönem boyunca (03.03.2008 ile 30.05.2008 tarihleri arasında), Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu 8. sınıf Türkçe derslerinde* yürütülmüştür.

Araştırma, yansız atama ile (şans yoluyla) belirlenmiş 28'er kişilik iki grup (sınıf) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk; öğretmenler ise kıdem, cinsiyet, yaş açısından denetlenerek denk iki örneklem grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. (Bkz. Bölüm V).

* İlköğretim 8. sınıfta, Türkçe derslerinin haftalık öğretim süresi beş (5) ders saatidir.

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak için;

- Okuduğunu anlama becerisi ön-test puanları,
- Yazılı anlatım becerisi ön-test puanları

ile ilgili çözümler yapılmıştır. t-testi çözümleri sonucunda elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarının denk olduklarını göstermiştir. (Bkz. Bölüm V)

4.3. Deney Deseni

Bu araştırma, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini ne derece etkilediğini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada belirlenen temel problem ve alt problemleri (denenceleri) yanıtlamak üzere deneysel desen kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri”; bağımsız değişken ise “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe öğretiminin öğrenme-öğretme süreçleri”dir.

Araştırmada, “ön-test/son-test kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Bu deney deseninde, katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2001: 21).

Araştırma deseninin simgesel görünümü şöyledir:

R	G1	T1	D	T2
R	G2	T3		T4

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel problem ve alt problemlerin (denencelerin) sınanması için gerekli olan veriler:

1. Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi,
 2. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi,
 3. Kompozisyon Çalışması (yazılı anlatım becerisi) Değerlendirme Ölçeği
- ile elde edilmiştir.

Öğrencilere ön-test ve son-test şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanan ölçme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için uyulan ilkeler ve yapılan işlemler şunlardır:

1. Araştırmacı, 2007-2008 öğretim yılının başında yapılan, Gaziantep Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu Türkçe dersi zümre öğretmenler toplantısının tutanağını incelemiş, sözü geçen okulda 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarıyılında 8. sınıf Türkçe öğretiminin hangi amaçlara yönelik gerçekleştirileceğini saptamıştır.
2. Sözü edilen okulun 8. sınıf Türkçe dersi yıllık planıyla bakışımı olmak üzere, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi” alanına ilişkin amaçları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak gözlenebilir davranışlara dönüştürülmüştür.

3. Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, yazma” ve “dilbilgisi” konu alanına ilişkin amaçları, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri de alınarak “bilişsel alana” göre aşamalandırılmıştır.
4. Amaçlar altında listelenen davranışlardan her birinin ilgili amacın niteliklerine uygun olup olmadığı, alan uzmanlarının ve deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüş, eleştiri ve önerileri doğrultusunda, yeniden gözden geçirilerek davranışlar listesine son şekli verilmiştir.
5. Türkçe öğretiminin “okuma”, “yazma” ve “dilbilgisi” alanına ilişkin davranışlarının, Sever (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” tarafından sınanıp sınanmadığını belirlemek amacıyla, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, onlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda her bir ölçme araçlarıyla ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:
 - a. Geçerlilik ve güvenirliği daha önceden yapılmış olan “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”yle ilgili yapılan istatistiksel işlemler sonucunda,
K: 30
 $\bar{X}$: 17.37
 S_x : 6.87
 $\bar{P}$: .58
KR-20: .89
KR-21: .87
olarak belirtilmiştir.

- b. Ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda, otuz (30) soruluk “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”ne kapsam dışı kalan davranışları sınayabilmek amacıyla analiz düzeyinde beş soru eklenmiştir.*
- c. Eklenen beş soruyla birlikte toplam otuz beş (35) sorudan oluşan “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nin güvenilirliği, test-tekrar test yöntemi ile saptanmıştır. Testin güvenilirliğini saptamak amacıyla, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulunda, 8. sınıfa devam eden bir gruba** (sınıfa), 30 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, testin güvenirlik katsayısı 0.86 olarak saptanmıştır.
- “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nin 14., 24. ve 26. soruları bilgi, 31., 32., 33., 34. ve 35. soruları analiz, diğerleri ise kavrama düzeyi davranışları ölçmeye yöneliktir.
- d. Geçerlilik ve güvenilirliği daha önceden yapılmış olan “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi”, 8. sınıf Türkçe öğretiminin amaçlarına ilişkin davranışları kapsadığı belirlendiğinden, olduğu biçimiyle korunmuştur. Testle ilgili istatistiksel işlemler sonucunda,

K: 30

$\bar{X}$: 20.31

S_x : 6.29

$\bar{P}$: .67

* Bu süreçte, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, yalnızca testin sonuna analiz düzeyinde beş soru eklenmiştir.

** Testin güvenilirliğini saptamak için kullanılan grup, otuz bir (31) öğrenciden oluşmaktadır.

KR-20: .88

KR-21: .86

olarak belirtilmiştir.

“Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” çoktan seçmeli bir test olup otuz (30) sorudan oluşmaktadır. Testin 2., 5. ve 7. soruları bilgi, diğerleri ise uygulama düzeyi davranışları ölçmeye yöneliktir.

6. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin sentez düzeyi davranışlarının, uygulama çalışmasıyla yoklanmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle, araştırmada deney ve kontrol grubuna ön ve son-test uygulamalarıyla “öykü tamamlamaya” yönelik “Kompozisyon Çalışması” yaptırılmıştır. Çalışmada gruplardan, giriş (serim) ve gelişme (düğüm) bölümleri verilen “Bisikletli Postacı” adlı öykünün sonuç (çözüm) bölümünü yazmaları istenmiştir.

Araştırma gruplarına verilen öyküde bulunması gereken özellikler (metnin serim ve düğüm bölümlerinin tutarlı olması, okuyucu açısından kritik bir düğüm bölümünün bulunması, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak sağlayacak bir içeriye sahip olması), ilköğretim 8. sınıf Türkçe öğretiminin sentez düzeyi davranışları ışığında, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak saptanmış; kompozisyon ön ve son-test uygulamalarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından, bir “Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. (Bkz. EK- 6).

Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon çalışmalarının ön-test ve son-test uygulama sonuçları, on (10) tam puan üzerinden, üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon ön-test ve son-test uygulama sonuçlarının değerlendirmesini de aynı uzmanlar gerçekleştirmiştir.

Her öğrencinin ön-test uygulamasında yazdığı kompozisyon için, üç alan uzmanınca verilen puanlar toplanarak başarı ortalamaları alınmış, aynı işlem son-test puanları için de yapılarak hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sentez düzeyi erişileri saptanmıştır.

7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanan kompozisyon çalışmaları, alan uzmanlarınca “Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeğine” (Bkz. EK- 6) bağlı kalınarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenirlik, ilgileşim (korelasyon) analiziyle saptanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir:

Deney Grubu Ön-Test

1. ile 2. Uzman Arasında: 0.63

1. ile 3. Uzman Arasında: 0.72

2. ile 3. Uzman Arasında: 0.72

Kontrol Grubu Ön-Test

1. ile 2. Uzman Arasında: 0.75

1. ile 3. Uzman Arasında: 0.71

2. ile 3. Uzman Arasında: 0.68

4.5. İşlem Basamakları

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmacı, 2007-2008 öğretim yılının başında yapılan, Gaziantep Hatice Büyükebeşe İlköğretim Okulunun Türkçe dersi zümre öğretmenler toplantısının tutanağını inceleyerek sözü geçen okulda, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında, 8. sınıf Türkçe öğretiminin hangi amaçlara yönelik gerçekleştirileceğini saptamıştır.
2. Sözü edilen okulun 8. sınıf Türkçe dersi yıllık planıyla bakışumlu olmak üzere, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi”ne ilişkin amaçları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak **gözlenebilir** davranışlara dönüştürülmüştür.
3. Amaçlar altında sıralanan davranışları öğrencilere kazandırmak üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı temel alınarak toplam altı (6) “Eğitim Durumu” hazırlanmıştır.
4. Hazırlanan eğitim durumları, program geliştirme ve deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş; alınan görüş, eleştiri ve öneriler doğrultusunda, eğitim durumlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
5. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bir gereği olarak, içinde eğitim durumlarının bulunduğu, “Öğretmen Ders İzlenesi” ve “Öğrenci Etkinlik Kitapçığı” hazırlanmıştır. (Bkz. EK- 3 ve EK- 4)

6. Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemden önce, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi”nin ön-test uygulamasını gerçekleştirmiştir.*
7. Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemden önce, “Kompozisyon Çalışması”nın (yazılı anlatım becerisinin) ön-test uygulamasını gerçekleştirmiştir.**
8. Deney grubu öğretmeni, “Öğretmen Ders İzlenesi” ve “Öğrenci Etkinlik Kitapçığı”nın içeriğini oluşturan eğitim durumlarını deney grubundan önce, bir başka grupta (öğretmenin girmekle yükümlü olduğu bir başka sınıfta) uygulamıştır. Bu uygulama, deneysel işlemin başlamasından iki hafta önce (18.02.2008 tarihinde) başlatılmış ve deneysel çalışma boyunca sürdürülmüştür. Bu durumda, deney grubu öğretmeni, her bir eğitim durumunu, deney grubunda uygulamadan iki hafta önce, bir başka grupta uygulamış; (varsa) uygulamaya yönelik görüş, eleştiri ve önerilerini araştırmacıya ileterek, eğitim durumlarına ilişkin son bir değerlendirme olanağı yaratmıştır.
9. Deney grubu öğretmeni, Türkçe dersini (deneysel işlem süresince), araştırmacı tarafından hazırlanarak kendisine verilen “Öğretmen Ders İzlenesi”ndeki açıklamalara uygun olarak işlemiştir.

Deney grubundaki uygulamalarda alınan önlemler aşağıda belirtilmiştir:
 - a. Eğitim durumlarında yer alan ve bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımını betimleyen kavramlar, araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesi deney grubu öğretmene açıklanmıştır.

* Öğrencilere, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nin ön ve son-test uygulamalarının her biri için altmış (60); “Yazılı Anlatım Becerisi Testi”nin ön-test ve son-test uygulamalarının her biri için kırk (40) dakikalık süre verilmiştir.

** Öğrencilere, Kompozisyon Çalışması’nın ön-test ve son-test uygulamalarının her biri için kırk (40) dakikalık süre verilmiştir (Bkz. Kompozisyon Çalışma Kağıdı, s. 449).

- b. Araştırmacı, zaman zaman eğitim durumlarının uygulanmasına ilişkin deney grubu öğretmeniyile görüşmeler yapmış; bazen de derse girerek öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanan biçimde yürütölüp yürütölmediğini gözlemlemiştir. Yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre, eğitim ve öğretim etkinliklerinin, eğitim durumlarına uygun bir biçimde yürütölölölüğü saptanmıştır.
10. Kontrol grubunda ise, öğretim, bilinen seyriyle (geleneksel öğretim) sürdürölümüştür.
11. Öğretim döneminin sonunda, deney ve kontrol gruplarına “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” (son-test) uygulanmıştır.
12. Öğretim döneminin sonunda, deney ve kontrol gruplarına, “Kompozisyon Çalışması” (son-test) yaptırılmıştır.

4.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada,

- a. Grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez) öğrenmelerinin bir ölölüsü olan ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının test edilmesinde,
- b. Grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez) erişileri arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde,
- “t” testinden yararlanılmıştır.

“t” testinin formülü aşağıda gösterilmiştir:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

$\bar{X}_1$ = 1. grubun ortalaması,

$\bar{X}_2$ = 2. grubun ortalaması,

S_1 = 1. grubun standart sapması,

S_2 = 2. grubun standart sapması,

n_1 = 1. grubun denek sayısı,

n_2 = 2. grubun denek sayısı,

olarak alınmıştır.

Araştırmada, grupların okuduğunu anlama becerilerini sınamak amacıyla kullanılan “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nin güvenilirliği “test tekrar-test” yöntemiyle yapılmış; güvenilirliğin saptanmasında, Pearson çarpım moment ilgileşim (korelasyon) formülü kullanılmıştır.

Araştırmada, grupların yazılı anlatım becerileri sentez düzeyi davranışlarını sınamak amacıyla kullanılan “Kompozisyon (yazılı anlatım) Çalışması Değerlendirme Ölçeği”nin güvenilirliği, deney ve kontrol gruplarının kompozisyon çalışmalarına ilişkin üç uzmanın verdiği puanlar arasında ilgileşim (korelasyon) analizi yapılarak saptanmış; güvenilirliğin saptanmasında, Pearson çarpım moment ilgileşim (korelasyon) formülü kullanılmıştır.

Bu araştırmada, denencelerin sınanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde örneklem ile ilgili bulgular açıklanmış; denencelerle (alt problemlerle) ilgili veriler istatistiksel işlemler kullanılarak yoklanmıştır.

5.1. ÖRNEKLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, bu gruplardan “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (yazılı anlatım) Çalışması” ön-test ve son-testine katılan öğrenci sayıları, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler verilmiş; denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, araştırma konusu olan becerilerinin ön-test puanları açısından başlangıçta (deneysel işlemin başında) farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Araştırma örneklemine giren deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo V-1’de verilmiştir:

Tablo V-1
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	15	13	28
Kontrol grubu	16	12	28

Tablo V-1'e göre deney grubundaki toplam 28 öğrencinin 15'i kız, 13'ü erkek; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 16'sı kız, 12'si erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının benzer olduğu söylenebilir.

2. “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın Ön-Test ve Son-Test Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney ve kontrol gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın ön-test ve son-test uygulamalarına katılan öğrenci sayıları Tablo V-2’de verilmiştir:

Tablo V-2

“Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın Ön-Test ve Son-Test Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Ön-Test N	Son-Test N
Deney Grubu	28	28
Kontrol grubu	28	28

Tablo V-2’ye göre hem deney hem de kontrol grubundaki tüm öğrenciler, “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın ön-test ve son-test uygulamalarını almışlardır.

3. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo V-3'te verilmiştir.

Tablo V-3
Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	Yaş	Kıdem	Cinsiyet
Deney Grubu Öğretmeni	26	4 yıl	Bayan
Kontrol Grubu Öğretmeni	27	5 yıl	Bayan

Tablo V-3'e göre, cinsiyet açısından aynı olan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin yaş ve kıdem yönüyle birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4. Grupları, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin "Bilgi" Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Bilgi" düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-4'te verilmiştir.

Tablo V-4
Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Ön-Testi "Bilgi" Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	1,893	0,917	0,139	0,889	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	1,857	1,008			

Tablo V-4'e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.893, kontrol grubunun ise 1.857'dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi

ortalamları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “bilgi” düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

5. Grupları, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi’nin “Kavrama” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön-Testinden aldıkları “Kavrama” düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-5’te verilmiştir.

Tablo V-5
Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi
“Kavrama” Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	15,43	5,607	0,050	0,960	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	15,5	4,749			

Tablo V-5’e göre, deney grubunun ön-test kavrama düzeyi puanları ortalaması 15.43, kontrol grubunun ise 15.5’tir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test kavrama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “kavrama” düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

6. Grupları, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Analiz” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “Analiz” düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-6’da verilmiştir.

Tablo V-6
Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi
“Analiz” Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	1,75	1,236	0,464	0,645	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	1,893	1,066			

Tablo V-6’ya göre, deney grubunun ön-test analiz düzeyi puanları ortalaması 1.75, kontrol grubunun ise 1.893’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test analiz düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “analiz” düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

7. Grupları, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “Toplam” puanları Tablo V-7’de verilmiştir.

Tablo V-7
Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi
“Toplam” Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	19,07	6,970	0,131	0,896	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	19,29	5,497			

Tablo V-7’ye göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 19.07, kontrol grubunun ise 19.29’dur. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “toplam” puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

8. Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Bilgi” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “Bilgi” düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-8’de verilmiştir.

Tablo V-8
Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Bilgi”
Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	2	0,769	1,272	0,209	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	1,75	0,7			

Tablo V-8'e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 2.00, kontrol grubunun ise 1.75'tir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test "bilgi" düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

9. Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin "Uygulama" Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Uygulama" düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-9'da verilmiştir.

Tablo V-9
Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" Ön-Test "Uygulama" Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	14,93	5,557	0,415	0,680	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	15,46	3,844			

Tablo V-9'a göre, deney grubunun ön-test uygulama düzeyi puanları ortalaması 14.93, kontrol grubunun ise 15.46'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test uygulama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test "uygulama" düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

10. Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin “Sentez” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “Sentez” düzeyindeki ortalama puanları Tablo V-10’da verilmiştir.

Tablo V-10
Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Sentez” Düzeyi Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	3,964	1,522	0,390	0,698	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	3,798	1,661			

Tablo V-10’a göre, deney grubunun ön-test sentez düzeyi puanları ortalaması 3.964, kontrol grubunun ise 3.798’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sentez düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “sentez” düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

11. Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “Toplam” puanları Tablo V-11’de verilmiştir.

Tablo V-11
Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	20,89	5,861	0,086	0,932	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	21,01	4,531			

Tablo V-11’e göre, deney grubunun yazılı anlatım becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 20.89, kontrol grubunun ise 21.01’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “toplam” düzeyi puanları açısından benzer olduğu söylenebilir.

12. Grupları, “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test’inin “Genel Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Testinden aldıkları “Genel Toplam” Puanları Tablo V-12’de verilmiştir

Tablo V-12
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Genel Toplam” Puanları

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	39,964	11,82	0,118	0,905	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	40,297	8,935			

Tablo V-12’ye göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi ön-test genel toplam puanları ortalaması 39.964, kontrol grubunun ise 40.297’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

5.2. DENENCELERLE İLGİLİ BULGULAR

Bu başlık altında, deneysel işlemten sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak verilen (uygulanan) “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (yazılı anlatım) Çalışması”ndan elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemini oluşturan alt problemler (denenceler) sınanmıştır.

1. Okuduğunu Anlama Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “Bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamaları Tablo V-13’te verilmiştir.

Tablo V-13
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi”
“Bilgi” Düzeyi Erişimleri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	0,5	0,745	0,194	0,846	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	0,464	0,637			

Tablo V-13'e göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyi erişi ortalaması 0.5, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişi ortalaması ise 0.464'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” ile “geleneksel yaklaşımın” benzer derecede etkili olduğu söylenebilir.

2. Okuduğunu Anlama Becerisi “Kavrama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “Kavrama” düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo V-14'te verilmiştir.

Tablo V-14
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi”
“Kavrama” Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	5,929	3,651	4,064	0,000	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	2,536	2,487			

Tablo V-14'e göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişi ortalaması

5.929, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “kavrama” düzeyi erişimi ortalaması ise 2.536’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

3. Okuduğunu Anlama Becerisi “Analiz” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “Analiz” düzeyindeki erişim ortalamaları Tablo V-15’te verilmiştir.

Tablo V-15
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi”
“Analiz” Düzeyi Erişimleri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	0,679	0,819	0,997	0,322	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	0,464	0,793			

Tablo V-15’e göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “analiz” düzeyi erişim ortalaması 0.679, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “analiz” düzeyi erişim ortalaması ise 0.464’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olmadığı söylenebilir.

4. Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” erişi ortalamaları Tablo V-16’da verilmiştir.

Tablo V-16
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi”
“Toplam” Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	7,107	4,012	4,031	0,000	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	3,429	2,686			

Tablo V-16’ya göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “toplam” (bilgi+kavrama+analiz) erişi ortalaması 7.107, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” erişi ortalaması ise 3.429’dur. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

5. Yazılı Anlatım Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “Bilgi” düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo V-17’de verilmiştir.

Tablo V-17
Deney ve kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi”
“Bilgi” Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	0,571	0,69	0,189	0,850	p>0.05 fark yoktur
Kontrol Grubu	28	0,536	0,693			

Tablo V-17’ye göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyi erişiş ortalaması 0.571, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişiş ortalaması ise 0.536’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” ile “geleneksel yaklaşımın” benzer derecede etkili olduğu söylenebilir.

6. Yazılı Anlatım Becerisi “Uygulama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “Uygulama” düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo V-18’de verilmiştir.

Tablo V-18
Deney ve kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi”
“Uygulama” Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	3,929	2,387	3,343	0,001	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	1,786	2,409			

Tablo V-18’e göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişiş ortalaması 3.929, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “uygulama” düzeyi erişiş ortalaması ise 1.786’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

7. Yazılı Anlatım Becerisi “Sentez” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “Sentez” düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo V-19’da verilmiştir.

Tablo V-19
Deney ve kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi”
“Uygulama” Düzeyi Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	1,833	1,696	3,653	0,000	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	0,274	1,491			

Tablo V-19’a göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “sentez” düzeyi erişiş ortalaması 1.833, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “sentez” düzeyi erişiş ortalaması ise 0.274’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

8. Yazılı Anlatım Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisi “Toplam” erişi ortalamaları Tablo V-20’de verilmiştir.

Tablo V-20
Deney ve kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi”
“Toplam” Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	6,333	3,111	5,165	3,551	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	2,595	2,232			

Tablo V-20’ye göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “toplam” (bilgi+uygulama+sentez) erişi ortalaması 6.333, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” erişi ortalaması ise 2.595’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

9. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “Genel Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “ Genel Toplam” erişi ortalamaları Tablo V-21’de verilmiştir.

Tablo V-21
Deney ve kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” “Genel Toplam” Erişileri

	N	$\bar{X}$	S	t	p	Yorum
Deney Grubu	28	13,44	5,504	5,762	4,082	p<0.05 fark vardır
Kontrol Grubu	28	6,023	4,011			

Tablo V-21’e göre, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi “genel toplam” erişi ortalaması 13.44, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “genel toplam” erişi ortalaması ise 6.023’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemine açıklık kazandırmak amacıyla sınanan alt problemler (denenceler) yorumlanmış, bulgular ışığında yargı ve önerilerde bulunulmuştur.

6.1. YARGILAR

Bu araştırmanın problemi, “Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Aşağıda, bu probleme yanıt aramak amacıyla oluşturulan denencelerin sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yargılara yer verilmiştir.

Denence 1: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 1, bulgular tarafından doğrulanmamıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişî ortalaması (0.5), kontrol grubunun erişî ortalamasından (0.464) büyük olmasına karşın bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Geleneksel yaklaşım ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada aynı derecede etkili olabilir. Nitekim, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında, ezberden aynen söyleme, görünce tanıma gibi düşük düzeydeki davranışları kazandırmak üzere işe koşulan strateji ve yöntemler (doğrudan anlatım, soru-yanıt, tekrar, pekiştireç ve ipuçları) geleneksel yaklaşımda kullanılan strateji ve yöntemlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, her iki grubun (deney ve kontrol grupları) okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyi erişî ortalamasının birbirine yakın artışlar göstermesinin nedeni olabilir.

Öte yandan, Okuduğunu Anlama Becerisi Testi’de öğrencilerin bilgi düzeyi davranışlarını sınav soru sayısının (üç soru) az olması da sonucu etkilemiş olabilir.

Denence 2: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişî puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişî puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında strateji öğretimi, -öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olacağı varsayımına dayanılarak- bir ilke olarak benimsenmiştir. Buna göre, öğrencilerin okudukları

metinleri tam ve doğru olarak kavrayabilmelerine katkı sağlayacağı varsayılan uygun öğrenme stratejileri (altını çizerek okuma, anahtar sözcükleri belirleyerek okuma, göz atarak okuma, amaç belirleyerek okuma) saptanmış, bu stratejilerin nasıl ve ne amaçla kullanılabileceği öğrenme-öğretme sürecinin (döneminin) başında öğrencilere öğretilmiştir. Ayrıca, strateji kullanımını alışkanlık haline getirebilmeleri amacıyla öğrenciler, dönem içindeki her bir okuma etkinliğinde öğretilen bu stratejileri kullanmaya özendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Becerisi Testi incelendiğinde, testte yer alan ve öğrencilerin kavrama düzeyi davranışlarını sınavan soruların (anadüşünceyi bulma, yardımcı düşünceyi bulma, konusunu belirleme, ortaya konan düşünceyi yeni bir biçimde ifadelendirme vb.) çözümünde deney grubu öğrencilerinin büyük bir bölümünün (22 öğrencinin) bu stratejileri kullandıkları, kontrol grubu öğrencilerinin ise hiç kullanmadıkları gözlenmiştir.

Bireyin söz dağarcığı, onun okuduğunu anlamadaki başarısını etkileyen önemli bir etmendir. Bu nedenle, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre düzenlenen eğitim durumlarında, okunan bir metnin öğrenciler tarafından doğru bir biçimde kavranabilmesi ve onların söz dağarcığının zenginleştirilmesi amacıyla metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcük, ikileme, deyim ve atasözlerinin anlamları üzerinde durulmuştur. Bu süreçte, sözcüklerin anlamları doğrudan verilmemiş, onları etkin kılacak çeşitli problem durumları yaratılarak (bulmaca çözme, metnin bağlamından hareketle öngöründe bulunma, ilişkilendirme, gruplama, eşleştirme vb.) sözü edilen kavramları, kendi bilişsel yapılarıyla ilişkilendirerek daha etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlayacak öğrenme-öğretme durumları yaratılmaya çalışılmıştır.

Okunan metnin temel özelliklerinin (konu, şahıs kadrosu, yer, zaman vb.) kavratılmasını ve okuma ile ilgili saptanan kavrama düzeyindeki davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki sorular, eğitim durumlarında ele alınan metnin özellikleri de dikkate alınarak önceden saptanmış; olası yanıtları da öğretmen ders izlencesinde verilmiştir. Soru-yanıt ilişkisine dayalı bu öğretim uygulamalarında, öğretmen tarafından yöneltilen sorulara -eğer- doğru yanıt gelmiyorsa **ipuçları** sunulur doğru ya da uygun yanıtın öğrenciler tarafından bulunması sağlanmış, verilen doğru yanıtlar **pekiştirilmiştir**.

Ders uygulamalarında bir araç olarak kullanılan metnin doğru anlaşılıp yorumlanması amacına yönelik olarak öğrencilerin derse etkin bir biçimde katılmalarını sağlayacak öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir. Ancak, bu etkinliklerin düzenlenmesinde, işlenecek metnin türü (yazınsal nitelikli metinler, bilgi ileten metinler) dikkate alınarak, **farklı kuramsal temellere** dayanan ilke ve stratejiler işe koşulmuştur.

‘Çokanlamlılık’ özelliği taşıyan yazınsal nitelikli metinler (şiir, öykü vb.) için düzenlenen ders etkinlikleri -yapılandırmacı kuramın da öngördüğü gibi- öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmüş, böylelikle metinlerin çokanlamlılık özelliklerinin tekanlamlılığa dönüşmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Örneğin, yazınsal nitelikli bir metnin temel iletinin, yardımcı iletilerinin, okunan diğer metinlerle ilişkilerinin ortaya konmasında öğrencilerin kendi çabasıyla anlamı bütünlediği ve keşfettiği ders etkinlikleri düzenlenmiş, etkinlik değerlendirmesinde öğrencilerin *metnin bağlamıyla uyumlu olan önerileri* doğru kabul edilmiş, böylelikle metnin çokanlamlılık özelliğiyle örtüşmeyen öğretmen merkezli bir öğretimin önüne

geçilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, yazınsal nitelikli metinlerin anlamsal özelliklerinin daha etkili bir biçimde ortaya konulacağı düşüncesi ve bununla bakışımı olarak öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişeceği varsayımıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilmelerine olanak sağlayan öğrenme-öğretme durumları düzenlenmiştir. Örneğin, çokanlamlılık özelliği taşıyan karikatür ve resimlerin anlamsal özellikleri, öğrencilerin açıklama yapma, eleştirme, tartışma gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlayan **işbirlikli öğrenme stratejisiyle** ortaya konmuştur.

Bilgi ileten metinler için de benzer etkinlikler hazırlanmış, ancak bu nitelikteki metinlerin bir gereği olarak ders etkinlikleri öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Örneğin, metin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerinin ortaya konmasında öğrencilerin **zihinsel haritalama** yapmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiş ancak, öğrenciler tarafından ortaya konan çözümler sınıf ortamında değerlendirilmiş, (varsa) yanlışlar **dönütler sunularak** düzeltilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kavrama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca işe koşulan yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 3: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki erişimi puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol

grubunun okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3, bulgular tarafından doğrulanmamıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişim ortalaması (0.679), kontrol grubunun erişim ortalamasından (0.464) büyük olmasına karşın bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Okunan bir metnin kavranması ve çözümlenmesi amacına yönelik olarak belirlenen kavrama düzeyi davranışlarla analiz düzeyi davranışlar birbirini destekler nitelikte olduklarından, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi analiz düzeyi davranışlarını geliştirmek amacıyla uygulamaya konan etkinlikler, kavrama düzeyi davranışlarını geliştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerle benzer nitelikler taşımaktadır.

Buna göre, ders uygulamalarında bir araç olarak kullanılan metinlerin doğru anlaşılıp çözümlenmesi amacına yönelik olarak öğrencilerin derse etkin bir biçimde katılmalarını sağlayacak öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir.

Metinlerin anlamsal özelliklerinin (ana düşüncenin, yardımcı düşüncelerin, anahtar sözcüklerin belirlenmesinde) öğrenciler tarafından daha etkili bir biçimde çözümlenebileceği düşüncesi ve bununla bakışımı olarak öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişeceği varsayımıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilmelerine olanak sağlayan öğrenme-öğretme durumları düzenlenmiştir. Örneğin, çeşitli problem durumları (karışık olarak verilen bir paragrafın cümlelerinin analiz edilip anlamlı bir bütüne dönüştürülmesi, okunan bir metin içinde geçen iletilerden hangisinin metnin temel iletilerinin

olabileceğinin saptanması vb.) yaratılmış ve işbirlikli öğrenme stratejisi kullanılarak öğrencilerin açıklama yapma, eleştirme, tartışma gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlanmıştır.

Öte yandan, her bir etkinlik sonrası, öğrenciler tarafından yapılan işlemlerin doğruluğunu belirlemek amacıyla etkinlik değerlendirmeleri yapılmış, (varsa) yanlışlar dönütler sağlanarak düzeltilmiştir.

Tüm bu uygulamaların sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin analiz düzeyindeki erişim ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkmaması, üst düzey bilişsel işlemleri içeren analiz düzeyi davranışların gelişiminin daha uzun bir süreç (daha uzun bir öğrenme-öğretme süreci) gerektirdiği gibi bir varsayıma dayandırılabilir.

Denence 4: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişim ortalaması ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişim ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisinin toplam erişim ortalaması, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışların toplamına ait bir ortalamadır. Deney grubunun toplam erişim ortalamasının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 3 ve özellikle denence 2’de belirtilen değişkenlerin toplam erişimi etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 5: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki eriş puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5, bulgular tarafından doğrulanmamıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyi eriş ortalaması (0.571), kontrol grubunun eriş ortalamasından (0.536) büyük olmasına karşın bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Geleneksel yaklaşım ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada aynı derecede etkili olabilir. Yukarıda da belirtildiği üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında, ezberden aynen söyleme, görünce tanıma gibi bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmak üzere işe koşulan strateji ve yöntemler (doğrudan anlatım, soru-yanıt, tekrar, pekiştireç ve ipuçları) geleneksel yaklaşımda kullanılan strateji ve yöntemlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, her iki grubun (deney ve kontrol grupları) yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyi eriş ortalamasının birbirine yakın artışlar göstermesinin nedeni olabilir. Nitekim, denence 5’teki bulguların, denence 1’deki bulgularla örtüşüyor olması bu öngörüyü desteklemektedir.

Denence 6: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki eriş puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol

grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Türkçe öğretimde yardımcı bir çalışma alanı olarak görülmesi gereken dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı ders uygulamalarında, dilbilgisine (ve dolayısıyla yazılı anlatım becerisine) ilişkin uygulama düzeyindeki davranışlar öğrencilere kazandırılırken, amaçlanan davranışlar ön bilgi gerektiren davranışlar ise, bir başka deyişle önceki öğrenmeler yeni öğrenmeler için kritik bir değer taşıyorsa, öğretim uygulamalarının başında, öğrencilerin ön bilgileri uygun sorularla yoklanmış, (varsa) eksikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla işe koşulan öğretim stratejileri öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi ile öğretim amaçlarının düzeyi dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre, yeni bir öğrenme konusunun öğretimde, davranışçı kurama dayalı **doğrudan öğretim anlayışı** benimsenmiş ve konu ile ilgili ilke, kural ve genellemeler öğrencilere öğretmen tarafından sunulmuştur. Bunun yanında öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin kalıcı olması amacıyla (etkili bir biçimde transfer edilebilmesi ve uygulama düzeyine çıkarılabilmesi amacıyla) konuyla ilgili çeşitli problem durumları yaratılmış ve öğrencilerden bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Örneğin, ses olayları ile ilgili ilke ve kurallar öğrencilere açıklanmış, bu ilke ve kurallarla ilgili içinde yanlış ve

doğru kullanımların bulunduğu bir metin öğrencilere verilerek yanlış kullanımın bulunduğu cümle ya da sözcüğü bulmaları istenmiştir.

Dilbilgisi konu alanı, iyi tanımlanmış ya da iyi yapılandırılmış bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle, dilbilgisi konu alanı bireysel bakış açısına göre değişmeyen, iyi tanımlanmış kural ve ilkelerin geçerli olduğu bilgi temelli bir etkinlik alanıdır. Buna göre, dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen problemlerin çözümü **algoritmik problem çözme** süreci olarak düşünülebilir. Algoritmik problem çözme sürecinin bir gereği olarak, öğrenciler bu tür problemleri çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için tanımlanmış kuralları, ilkeleri ve işlemleri adım adım ve doğru bir biçimde uygulayabilmelidir. Bu nedenle, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı ders uygulamalarında, dilbilgisi konu alanına (ve dolayısıyla yazılı anlatım becerisine) ilişkin uygulama düzeyindeki davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli problem durumları yaratılarak öğrencilerin yazma ile ilgili ilke ve kuralları uygulayabilmelerine olanak sağlanmıştır. Bu süreçte öğretmene yönlendirici bir rol verilmiş, etkinlik sonrası yapılan değerlendirmelerle de öğrencilerin her bir problemin doğru çözüm yolunu kalıcı bir biçimde öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artış gösterdiği yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların öğrencilere kazandırılmasında yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamaları yeğlenmiştir. Örneğin, noktalama işaretlerinden noktanın ya da virgülün kullanım yerleri ile ilgili -sekizinci sınıfta olmanın bir gereği olarak- belirli bir birikime sahip olan öğrencilere, bu işaretlerin

öteki kullanımlarıyla ilgili bilgiler verilirken doğrudan öğretim yapılmamış, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında olduğu gibi ilgili konuları içeren materyal bir bütün olarak ve **çoklu bağlamla** verilmiştir. Böylelikle öğrencilere, öğrenme konusuyla ilgili geçmiş deneyim ve yaşantılarına göre biçimlenmiş olan kendi şemalarını da kullanma olanağı sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilere öncelikle, sözü edilen noktalama işaretlerinin kullanım yerleri ve amaçları ile ilgili bilgi, ilke ve kurallar, öğrencilerin varsayımlar geliştirmesine ve yorum yapmasına olanak sağlayacak bir biçimde **sezdirilmiş**, daha sonra yapılan uygulamalı etkinliklerle bu bilgi, ilke ve kuralların kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin uygulama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca işe koşulan yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 7: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki erişim puanları ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 7, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca düzenlenen eğitim durumlarında, öğrencilere sentez düzeyi davranışları kazandırmak amacıyla onları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirecek problem durumları yaratılmıştır.

Örneğin, öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş bir öykünün sonuç bölümünü -verilen bölümle tutarlı olacak bir biçimde- yazmaları istenmiş ya da belirli bir noktaya kadar verilen bir karşılıklı konuşmayı -belirtilen ilkeler doğrultusunda- sürdürmeleri istenmiştir. **Sezgisel (heuristic) problem çözme** süreci olarak tanımlanabilecek bu tür etkinliklerle öğrenciler, daha esnek ve eleştirel düşünerek sonuca ulaşmak için atılması gereken adımları keşfetmeye yönlendirilmiştir.

Öğrencilerin okudukları/dinledikleri metinlerde yer alan (açık-örtük) iletileri özümseyebilmelerine ya da kendi bakış açılarına göre yapılandırabilmelerine olanak sağlamak amacıyla öğrencilerden, ilgili metinlerin anahtar sözcüklerinden ya da çağrışım sözcüklerinden yararlanarak öykü, kompozisyon, şiir, deneme vb. türlerde yazılar yazmaları istenmiştir. Bu tür etkinliklerde, yazma ediminin zevkli bir uğraş olarak algılanması ve öğrencilerin bu etkinliklere isteklice katılabilmeleri için uygun eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Örneğin, yazılı anlatım çalışması için belirlenen konunun öğrencilerin dikkatini çekecek ya da onların anlam dünyasına uygun düşecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin yaratıcı olmasını gerektiren yazma çalışmalarında yazılması istenen metin türü (deneme, öykü vb.) için esnek davranılmış, öğrencilere bu konuda seçim yapma olanağı tanınmıştır.

Yapılandırımacı kuramın, “anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da büyük rol oynadığı” (Vygotsky; akt. Yurdakul, 2005: 45) varsayımından hareketle, yazma etkinliklerinden sonra öğrenciler arasında etkileşim sağlamak amacıyla **akran değerlendirme etkinlikleri** düzenlenmiştir. Bu süreçte, öğrenciler tarafından ortaya

konan metinleri değerlendirmek üzere (dörderli, beşerli) öğrenci grupları oluşturulmuş ve grup üyelerinin kendi aralarında -ve belirlenen ilkeler doğrultusunda- açıklama yaparak, eleştirerek, görüş belirterek grup üyelerince ortaya konan metinleri değerlendirmeleri sağlanmıştır. Gruplar oluşturulurken, **bilişsel çıkarıklık stratejisinin** öngördüğü üzere, her bir grupta, grubun diğer üyelerine model olması ya da verilen işi nasıl yaptığını, işin üstesinden gelirken hangi işlemleri yerine getirdiğini anlatmak üzere, yapılacak öğretimsel iş ya da konuyla ilgili iyi durumda olan bir öğrencinin bulunması sağlanmıştır.

Yazılı anlatım çalışmalarından sonra yapılan akran değerlendirme etkinliklerinde, öğretmenin bir rehber olarak grup çalışmalarını izlemesi ve gerekli gördüğü yerlerde **ipucu ve dönütler** sunarak öğrencileri yönlendirmesi sağlanmıştır.

Yazılı anlatım becerisi sentez düzeyi amaçlar, üst düzey bilişsel basamakta yer aldığından, bu amaçlara ilişkin davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi amacıyla öğrencileri **yansıtıcı düşünmeye** yönlendirecek etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin, yazma çalışmasından sonra, her bir öğrenci yapmış olduğu işin, eylemin içeriğine ilişkin görüşünü söylemesi ya da başka bir formda dışa vurması için **öz değerlendirme** etkinlikleri düzenlenmiştir. Böylelikle, kendini ifade eden öğrencinin derin-yeniden düşünme yoluyla, yapmış olduğu işe, etkinliğe yönelik düşüncelerini yeniden gözden geçirmesi ya da kendi kurduğu bilgi yapılarını rafine etmesi sağlanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin sentez düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; bütünleştirilmiş

öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca işe koşulan yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 8: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişimi ortalaması ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişimi ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 8, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Yazılı anlatım becerisinin toplam erişimi ortalaması, bilgi, uygulama ve kavrama düzeylerindeki davranışların toplamına ait bir ortalamadır. Deney grubunun toplam erişimi ortalamasının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 6 ve denence 7’de belirtilen değişkenlerin toplam erişimi etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 9: Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması ile geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 9, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması, bilgi, kavrama ve analiz düzeylerindeki davranışları içeren okuduğunu

anlama becerisinin toplam erişim ortalaması ile bilgi, uygulama ve sentez düzeylerindeki davranışları içeren yazılı anlatım becerisinin toplam erişim ortalamasının genel toplamına ait bir ortalamadır.

Deney grubunun genel toplam erişim ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 1, 2, 3, ile denence 5, 6, 7'deki bütün değişkenlerin genel toplam erişimi de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

6.2. ÖNERİLER

Bir ulusun yaşama ve insana yönelik düşünce ve inançları, anlam açısından üzerinde toplumca uzlaşılmış sözcükler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Bir ulusa özgü düşünce ve inançları, değer yargılarını kuşaktan kuşağa aktarılabilir kılmasıyla dil, bireyleri birbirine bağlayan, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir.

İnsanın, en ayırıcı niteliklerinden biri olan düşünme becerisinin gelişiminde de dil, önemli bir rol oynamaktadır. İnsan dildeki sözcükleri kullanarak genelleme, sınıflama ve örgütlenme yoluyla dünyayı bir karışıklıklar yığını olmaktan çıkarır; onu anlamlı bir bütüne dönüştürür. Dolayısıyla, bireyin toplumsal, kişiliksel ve bilişsel gelişimi, onun anadilini kullanma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verilmektedir.

Anadili öğretiminin temel amacı bireyin anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerini geliştirmektir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda yapılan kısa değerlendirme ve bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Anadili öğretimini daha etkili ve verimli kılmak amacıyla girişilen program geliştirme çalışmalarında, Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda olduğu gibi belirli bir kuramı (yapılandırımcılık) idealize edip temele almanın yerine, çoklu bir kuramsal bakışa dayanılarak oluşturulmuş bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, “yeni bir yaklaşım” olarak benimsenebilir.
2. Bu araştırma, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini saptamak amacıyla da yeni deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Türkçe öğretiminde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrencilerin duyuşsal davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik de çalışmalar yapılabilir.
4. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının anadili öğretimindeki etkisini saptamak amacıyla nitel verileri de (öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, sürecin gözlemi vb.) içeren yeni çalışmalar yapılabilir.
5. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, diğer öğretim alanlarında yapılacak deneysel çalışmalarla da sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Kamile Ün. (2006). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adalı, Oya. (2004). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aksan, Doğan. (1999). **Anlambilim**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan. (2003). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK.
- Aksan, Doğan. (2004). **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**. İstanbul: Multilingual.
- Ataizi, Murat. (2002). “Durumlu Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 146-170.
- Aydın, Hasan. (2007). **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem. (1984). **Eğitime Giriş**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başkan, Özcan. (2003). **Lengüistik Metodu**. İstanbul: Multilingual.
- Bates, Thomas A. (1999). **The Cognitivist Epistemology and its Implications for Instructional Design**. George Mason University. <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/cognitivism.htm> (25.06.2007 tarihinde ulaşılmıştır.)

Belet, Ş. Dilek ve Şefik Yaşar. (2007). “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. C.3, S.1, s.69-86.

Beothel, Martha ve K. Victoria Dimock. (2000). **Constructing Knowledge with Technology**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., Perry, J.P. (1995). “Theory into practice: How do we link?”, **Instructional technology: Past, present and future**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc. s. 100-111.

Bilen, Mürüvvet. (2006). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Blanton, Betty B. (1998). “The Application of the Cognitive Learning Theory to Instructional Design. **International Journal of Instructional Media**. C.25, S.2, s.171-177.

Buzan, Tony. (2001). **Aklını En İyi Şekilde Kullan**. İstanbul: Arion Yayınevi.

Büyüköztürk, Şener. (1993). **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Caine, R. Nummela ve Geoffrey Caine. (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları.

Chen, Catherine. (2003). “A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking”, **Information Technology, Learning, and Performance Journal**, C.21, S.2, s.17-27.

Cooper, Peter A. (1993). “Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism”, **Educational Technology**. C.33, S.5, s. 12-19.

Çalışkan, Hasan ve Ali Şimşek. (1998). “Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarımında Öğrenme Bağlamı”. **PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. S:8, s. 1-7.

Demirel, Özcan ve Melek Şahinel. (2006). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dembo, Myron H. (1981). **Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the Classroom**. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.

Deryakulu, Deniz. (2001). “Yapıcı Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 53-77.

Doğanay, Ahmet ve Mediha Sarı. (2007). “Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi, ve Uygun İçeriğin Seçimi”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Driscoll, Marcy P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston, MA: Allyn and Bacon. s. 71-77.

Duffy, Thomas. M. ve Davit H. Johansen (1991). “Constructivism: new implications for instructional technology?”, **Educational Technology**. C.31, S.5, s. 7-12.

Duffy Thomas. M. Ve Donalt J. Cunningham. (1996). “Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction”, **Hand Book Of Research For**

Educational Communications and Technology. New York: Simon & Schuster
Macmillan s.170-197.

Duman, Bilal. (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim.**
Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. (2004). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Arkadaş
Yayınevi.

Ergenç, İclal. (1993). “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu”, **Dilbilim
Araştırmaları 1993.** Ankara: Hitit Yayınevi. s. 60-70.

Ergenç, İclal. (1994). “Türkiye’deki Anadili Sorunu”, **TÖMER Dil Dergisi.** S.25, s.
13.

Ergenç, İclal. (2001). “Bilim Dili ve Anadili”, **Bilim ve Ütopya.** S.2, s.12-13

Ertmer, P. A., ve Newby, T. J. (1993). “Behaviorism, Cognitivism, Constructivism:
Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective”,
Performance Improvement Quarterly, C.6, S.4, s. 50-72.

Ertürk, Selahattin. (1984). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelkentepe
Yayınları.

Fer, Seval ve İlker Cırık. (2007). **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan
Uygulamaya.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Göktürk, Akşit. (2007). **Okuma Uğraşı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Günay, Doğan. (2004). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual.

Gür, S. Bekir. (2006). “Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları”, **EskiYeni Dergisi**. S.3, s. 34-45.

Güvenç, Bozkurt. (1992). “Dil Kültür Bağlantısı”, **Çağdaş Türk Dili (Kültür Eğitim Özel Sayısı)**. S.47. s.509-510.

Jitendra, A.K., Cole, C.L., Hoppes, M.K. ve Wilson, B. (1998). “Effecets of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities”, **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**. C.14, S.4, s.379-396

Johansen, Davit H. (1991). “Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?”, **Educational Technology Research and Development**. C.39, S.3, s. 5-14.

Kabadayı, Müslüm. (2006). “Yapılandırmacı Türkçe Programına Eleştiriler”, **Eğitim Güncel**. www.egitimguncel.org/index. (3.10.2007 tarihinde ulaşılmıştır.)

Kantemir, Enise. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

Karadeniz, Şirin. (2004). “Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. C.3, S.2, Makale:16.

Kavcar, Cahit. (1998). “Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, **TÖMER Dil Dergisi**. Ankara Üniversitesi. S. 65, s. 5-17.

Kavcar, Cahit. (2002). “Türkçenin Güncel Sorunları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. Ankara: MEB Yayınları. S.22, s.13-17.

Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Özlem Aksoy. (2003). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

Keser, Hafize. (2002). “Programlı Öğretim”, **Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme** (içinde, s. 93-106). Ankara: Nobel Yayınevi.

Keçik, İlknur ve Leyla Uzun Subaşı. (2004). **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Keçik, İlknur. (2004). “Dinleme Edimi”, **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Keskinkılıç, Kadir ve Sultan B. Keskinkılıç. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Asil Yayıncılık.

Kıran, Zeynel ve Ayşe (Eziler) Kıran. (2002). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kocaman, Ahmet. (1998). “Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi”, **Ana Dilinde Çocuk Olmak-Yabancı Dilde Eğitim**. İstanbul: Papirüs Yayınevi. s. 313-317.

Koç, Gürcü ve Melek Demirel. (2004). “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, **Hacettepe Eğitim Dergisi**. S.27, s. 174-180.

Koç, Sabri ve Güneş Müftüoğlu. (1998). “Dilbilgisi Öğretimi”, **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.83-91.

Korkmaz, İsa. (2007). “Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lister, Raymond ve John Leaney. (2003). “Bad theory versus bad teachers: Toward a pragmatic synthesis of constructivism and objectivism”, **Higher Education Research and Development Society of Australasia**. New Zealand: Christchurch. s. 429–436.

McLeod, Gregory. (2003) “Learning Theory and Instructional Design”. **Learning Matters**. C.2, s. 35-43

Mergel, Brenda. (1998). **Instructional Design and Learning Theory**. University of Saskatchewan. <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm>. (4.7.2006 tarihinde ulaşılmıştır.)

Merriam, Sharan ve Rosemary S. Caffarella. (1999). **Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide**. San Francisco: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). **İlköğretim Okulu Türkçe Programı**. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara: MEB.

Moran, Berna. (2000). **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Morrison, Gray R., Steven M. Ross ve Jerrold E. Kemp. (2001). **Designing Effective Instruction**. New York: John Wiley and Sons

Özbay, Murat. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.

Özdemir, Emin ve Adnan Binyazar. (1998). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Özdemir, Emin. (2002). "Söyleşi", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. Ankara: MEB Yayınları. S.22, s.8-12.

Özdemir, Emin. (2005a). **Eleştirel Okuma**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, Emin. (2005b). **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özden, Yüksel. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Palincsar, A.S. ve A.L. Brown. (1983). "Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities", Technical Report No.269. **Reading and Communication Skills**. ERİC: ED225135

Perkins, Davit N. (1991). "Technology Meets Constructivism: Do They Make Marriage?", **Educational Technology**. C.31, S.5, s.18-23.

Philips, Davis. C. ve Jonas. F. Soltis. (2005). **Öğrenme: Perspektifler**. Ankara: Nobel Yayınları.

Pamuk, Orhan. (1999). **Öteki Renkler**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Saussure, Ferdinand de. (2001). **Genel Dilbilim Dersleri I**. İstanbul: Multilingual.

Scheurman, Geoffrey. (1998). "From Behaviorist to Constructivist Teaching", **Social Education**. C.62, S.1, s.6-9.

Schuman, Lisa. (1996). Perspectives on instruction. <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html> (12.8.2007 tarihinde ulaşılmıştır.)

Sells, Barbara. (1989). "The instructional design movement in educational technology", **Educational Technology**. C.29, S.5, s.5-11.

Senemoğlu, Nuray. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, Sedat. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", **Ankara Üniversitesi E.B.F.D.** C.34, S.1-2, s.11-22.

Sever, Sedat. (2003a). "Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları", **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**. S.13, s.26-38.

Sever, Sedat. (2003b). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, Sedat. (2005). “2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretim Anlayışı” **Eğitimde Yansımalar VIII** (Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu). Ankara: Sim Matbaası.

Sever, Sedat, Zekeriya Kaya ve Canan Aslan. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sever, Sedat. (2008). “Eğitimde ve Bilimde Türkçe”, **Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı**. Malatya: 25 Nisan 2008.

Sezer, Ayhan, Ferhan Oğuzkan., Emin Özdemir ve Beşir Göğüş. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Smith, P. L. ve Ragan T. J. (1993). **Instructional Design**. New York: Macmillan.

Sönmez, Veysel. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, Veysel. (2008). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., ve Coulson, R.L. (1992). “Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains”, **Constructivism and the technology of instruction: A conversation**. (Ed. Duffy, T. M. ve Jonassen, D.) Hillsdale, NJ: Erlbaum. s.57-75.

Subaşı Uzun, Leyla. (2004). “Konuşma Edimi”, **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Şahin, Nail. (2001). “Dil ile Zihin İşleyişinin Etkileşimi”, **Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**. Ankara: Türk Tarih Kurumu. s.181-204.

Şahinel, Semih. (2002). **Eleştirel Düşünme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, Nurettin. (2004). “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. C.3, S.2, s.115-139.

Tam, Maureen. (2000). “Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning”, **Educational Technology & Society**. C.2. s. 124-138.

Tan, Şeref. (2007). “Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezci, Erdoğan ve Ahmet Uysal. (2004). “Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. C.3, S.2, Makale 22.

Uluğ, Fevzi. (1993). **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Uygur, Nermi. (2001). **Dilin Gücü**. İstanbul: YKY

Ünalın, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünver, Gülsen. (2003). **Yansıtıcı Düşüme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vardar, Berke. (2001). **Dilbilim Yazıları**. İstanbul: Multilingual.

Varış, Fatma. (1994). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Yay.

Vendryes, Joseph V. (2001). **Dil ve Düşünce**. İstanbul: Multilingual.

Vikipedi. (Özgür Ansiklopedi). <http://tr.wikipedia.org/wiki/Algoritma>, (9.12.2008 tarihinde ulaşılmıştır.)

Vrasidas, Charalambos. (2000). "Constructivism versus objectivism: implications for interaction, course design, and evaluation in distance education", **International Journal of Educational Telecommunications**. C. 6, S.4, s.39-62.

Yalçın, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Cemal. (2003). **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, Cemal, Alpaslan Okur, Gökhan Arı ve Yakup Yılmaz. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yurdakul, Bünyamin. (2005). "Yapılandırmacılık", **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 39-65.

EĞİTİM DURUMLARININ HAZIRLANMASINDA YARARLANILAN DİĞER KAYNAKLAR

Abasıyanık, Sait Faik. (1992). **Havuz Başı/Son Kuşlar**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ak, Behiç. (1997). **Ne Biçim Kurbağasın Sen**. Ankara: İletişim Yayınevi.

Aksan, Doğan. (1999). **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**. Ankara: Engin Yayınevi.

Dilidüzgün, Selahattin. (2004). **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Günseli, Oral. (2003). **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karay, Refik Halit. (2007). **Gurbet Hikayeleri**. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Kansu, Ceyhun Atuf. (1991). **Güneş Salkımı**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kavcar, Cahit. (1999). **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi.

Özdemir, Emin. (1999). **Yazınsal Türler**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, Emin. (2007). **Yalnızlığı Seven Kırılma**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özden, Yüksel. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sever, Sedat. (2007). “Türkçe Öğretiminde, Sanatsal Bir Uyarı Olarak Karikatürün Kullanılması”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**. Eskişehir: Nobel Yayını. s. 222-232.

Şahinel, Melek. (2003). **Etkin Öğrenme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Üstündağ Tülay. (2006). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Veli Orhan. (2001). **Bütün Şiirleri**. İstanbul: Adam Yayıncılık.

ÖZET

BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE ETKİSİ

Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) ABD

Hamzadayı, Ergün

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Sedat Sever

Aralık 2009, 446 s.

Bu araştırmada, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin aşılabilmesinde çoklu bir kuramsal bakışa gereksinim olduğu düşüncesinden doğmuştur.

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla, çoklu bir kuramsal bakış benimsenerek davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, felsefi temellerini de içerecek bir biçimde tanıtılmış, bu kuramların öğretim tasarımı açısından önemli görülen ilke ve varsayımları karşılaştırılmış ve her bir kuramın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, anadili öğretim izlencesinin öğeleriyle (içerik, amaç ve davranışlar, öğretim strateji ve yöntemleri, değerlendirme) ilişkilendirilerek “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı”na ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı erişimi (okuduğunu

anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı erişî düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamaktır.

Bu problemle ilgili alt problemler şunlardır:

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme/öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan grupla geleneksel yaklaşımla öğretim yapılan grubun;

1. Okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişî puanları arasında,
2. Okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişî puanları arasında,
3. Okuduğunu anlama becerisinin “analiz” düzeyindeki erişî puanları arasında,
4. Okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişî puanları arasında,
5. Yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişî puanları arasında,
6. Yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişî puanları arasında,
7. Yazılı anlatım becerisinin “sentez” düzeyindeki erişî puanları arasında,
8. Yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişî puanları arasında,
9. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin “ genel toplam” erişî puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında on üç haftalık bir dönem boyunca, Gaziantep Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu’nun 8. sınıf düzeyindeki iki grubu (deney ve kontrol grupları) üzerinde yürütülmüştür.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF INTEGRATED LEARNING-TEACHING APPROACH IN TURKISH LANGUAGE TEACHING ON READING COMPREHENSION AND WRITTEN EXPRESSION SKILLS

Department of Linguistics (Turkish Education and Teaching)

Hamzadayı, Ergün

Doctorate Thesis

Advisor: Prof. Dr. Sedat Sever

December 2009, 446 p.

This study focuses on the effectiveness of integrated learning and teaching approach. Considerations regarding how to overcome difficulties in the teaching of Turkish language through multi-theoretical perspectives have resulted in this approach to come into the existence.

For the purpose of forming theoretical foundations of the research, behaviourist, cognitive and constructivist learning theories with their philosophical foundations were introduced, their principals and assumptions with regard to instructional design were compared, and their strengths and weakness were delineated. These considerations were then associated with the components of Turkish language program (content, objectives, teaching strategies and methods, assessment) and that paved way for “integrated learning and teaching approach” to come into being.

This study aimed to investigate whether there is a significant difference between the performance of the experimental group students who were exposed to

integrated learning-teaching approach and that of control group students who were not exposed to integrated learning-teaching approach in terms of reading comprehension and written expression skills in Turkish language.

This main aim has the following research questions:

Is there a significant difference between experimental and control group's scores of;

1. Reading comprehension at the “knowledge” level
2. Reading comprehension at the “comprehension” level
3. Reading comprehension at the “analysis” level
4. Reading comprehension as a total
5. Written expression skills at the “knowledge” level
6. Written expression skills at the “application” level
7. Written expression skills at the “synthesis” level
8. Written expression skills as a total
9. And finally reading comprehension and written expression skills as a total.

The research was conducted with two 8th grade students groups (experimental and control ones) for 13 weeks in Gaziantep Hatice Büyükbeşe Elementary School in the second semester of 2007-2008 academic year.

EKLER

EK – 1 Türkçe Öğretim İzlencesi	169
EK – 2 Türkçe Öğretiminin Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılmış Amaçları....	180
EK – 3 Öğretmen Ders İzlencesi	183
Öğretmene Yönelik Açıklamalar	184
Eğitim Durumu 1 (Kitap Az Yaşamayı Önler)	187
Eğitim Durumu 2 (Son Kuşlar)	210
Eğitim Durumu 3 (Karikatür ve Mizah)	237
Eğitim Durumu 4 (Gülen Ada)	259
Eğitim Durumu 5 (Dostluk	289
Eğitim Durumu 6 (Dünyanın Bütün Çiçekleri)	311
Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği	330
Yazılı Anlatım Becerisini Değerlendirme Ölçeği.....	331
EK – 4 Öğrenci Etkinlik Kitapçığı	332
Eğitim Durumu 1 (Kitap Az Yaşamayı Önler)	333
Eğitim Durumu 2 (Son Kuşlar)	348
Eğitim Durumu 3 (Karikatür ve Mizah)	363
Eğitim Durumu 4 (Gülen Ada)	376
Eğitim Durumu 5 (Dostluk)	396
Eğitim Durumu 6 (Dünyanın Bütün Çiçekleri)	409
EK – 5 Strateji Öğretimine Yönelik Açıklamalar	420
EK – 6 Veri Toplama Araçları.....	424
Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi	425
Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi.....	436
Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Çalışma Kağıdı	442
Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği	445
EK – 7 Araştırma İzin Belgesi	446

EK – 1 TÜRKÇE ÖĞRETİM İZLENESİ

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM İZLENESİ*

A. DİNLEME / İZLEME

Amaç 1: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

1. Konuşmacının sözünü kesmeden dinleme
2. Dinleme/izleme için uygun bir biçimde oturma
3. Başkalarını rahatsız etmeden dinleme/izleme

Amaç 2: Dinleme/izleme alışkanlığı kazanabilme

1. İletişim araçlarındaki ilgi, gereksinim ve düzeyine uygun yayınları dinleme/izleme
2. İlgi, gereksinim ve düzeyine uygun sanatsal ve bilimsel etkinliklere dinleyici/izleyici olarak katılma
3. Şiir, masal, hikaye dinletilerini izleme/dinleme

Amaç 3: Dinlediklerini/izlediklerini doğru anlayıp yorumlayabilme

1. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu veya temasını kendi cümleleriyle yazma/söyleme
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki açık iletileri yazma/söyleme
3. Kendisini dinlediği/izlediği öykü, masal vb. türdeki metinlerde geçen şahıs kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu ve düşünceleri yorumlama
4. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular yazma/söyleme
5. Dinlediklerini/izlediklerini özetleme

Amaç 4: Dinlediklerini/izlediklerini doğru anlayıp çözümleyebilme

1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşüncüyü belirleme
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı düşünceleri belirleme
3. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, kişi ve varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirleme

* “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğretim İzlenesi” başlığı altında sıralanan amaçlar, Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu’nun zümre öğretmenler toplantısının kararlarıyla belirlenen ve 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında verilmesi planlanan amaçları kapsamaktadır.

4. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar sözcükleri belirleme
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtük iletileri belirleme
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki neden-sonuç ilişkilerini belirleme
7. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirleme
8. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki öznel ve nesnel yargıları belirleme
9. Dinlediği materyalin başlıca bölümlerini (giriş, gelişme, sonuç) belirleme
10. Dinlediği metinler arasındaki ilişkileri (anadüşünce, yardımcı düşünce, konu vb. yönlerden) belirleme

Amaç 5: Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirebilme

1. Dinlediklerine/izlediklerine dil ve anlatım yeterliliği açısından değer biçme
2. Dinlediklerine/izlediklerine içerik açısından değer biçme

B. KONUŞMA

Amaç 1. Konuşmada görgü kurallarına uyabilme

1. Konuşmaya, alıcının/alıcıların niteliğine (yaş, statü, cinsiyet v.b.) uygun düşecek ifadelerle başlama
2. Bulundu ortama uygun bir konuşma tutumu (üslubu) sergileme
3. Eleştirilere açık olma
4. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirme

Amaç 2: Sesini ve beden dilini etkili kullanabilme

1. Ses şiddetini ayarlama
2. Konuşma hızını ayarlama
3. Soluk alırken konuşmama
4. Konuya uygun bir ses tonu geliştirme
5. Sözcükleri ölçünlü Türkçeye uygun biçimde sesletme
6. Vurgu, tonlama ve duraklamaları yerinde kullanma
7. Söz, jest ve mimik uyumunu sağlayarak konuşma
8. Dinleyicilerle göz temasını sağlama

Amaç 3: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde sözlü olarak anlatabilme

1. Konuşmasında Türkçe sözcükleri kullanmaya özen gösterme
2. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma
3. Olayları, bilgileri sıraya koyarak anlatma
4. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma
5. Konuşmasında neden-sonuç ilişkileri kurma
6. Deyim, atasözü, söz sanatlarından yararlanarak anlatımı güçlendirme

Amaç 4: Hazırlıklı konuşma yapabilme

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapma
2. Konuşma süresini belirlenen süreyi aşmayacak biçimde planlama
3. Konuşma metni hazırlama
4. Konuşmasını bir ana düşünce etrafında planlama
5. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme
6. Konuşmasını sunarken farklı işitsel ve görsel materyallerden yararlanma
7. Konuşma öncesinde konuyla ilgili ön açıklama yapma
8. Konuşma sırasında sorulan sorulara kısa, açık ve yeterli yanıtlar verme
9. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılardan kaçınma
10. Konuşmasını teşekkür cümleleriyle bitirme

Amaç 5: Sözlü anlatımın günlük yaşamdaki önemini kavrayabilme

1. Duygu, düşünce, istek ve izlenimlerini sözlü olarak ifade etme
2. Sorunlarına konuşarak çözüm arama
3. Toplumsal ilişkilerin bir gereği olarak duruma uygun nezaket ifadelerini kullanma

C. OKUMA

Amaç 1: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

1. Duruşunu veya oturuşunu ışığa göre ayarlama
2. Okuma gerecini gözden uygun uzaklıkta tutma
3. Okurken satırları parmak ya da kalemle izlememe

4. Kitabı sol elle tutup sayfaları sağ elle çevirme
5. Sayfaları okuma hızını düşürmeden çevirme
6. Sesiz okuma etkinliklerinde konuşma organlarını hareket ettirmeme

Amaç 2: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

1. Sözcükleri tam ve doğru sesletme
2. Okuma hızını ayarlama
3. Sesin şiddetini alanın büyüklüğüne göre ayarlama
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okuma
5. Vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat ederek okuma
6. Şiirleri, duygu yönünü verecek biçimde okuma

Amaç 3: Metin türleriyle ilgili bilgileri kavrayabilme

1. Metin türlerini ayırt etme
2. Bilgi ileten metinlerin özelliklerinin neler olduğunu yazma/söyleme
3. Yazınsal nitelikli metinlerin özelliklerinin neler olduğunu yazma/söyleme
4. Şiir dilinin ayırıcı özelliklerinin neler olduğunu yazma/söyleme

Amaç 4: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

1. Metnin konusunu veya temasını kendi cümleleriyle yazma/söyleme
2. Okuduğu metindeki açık iletileri yazma/söyleme
3. Kendisini okuduğu metindeki şahıs kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu ve düşünceleri yorumlama
4. Okuduğu metne yeni başlıklar bulma
5. Okuduğu metne ilişkin resimleri yorumlama
6. Okuduğu metni özetleme
7. Okuduğu metne ilişkin sorular yazma
8. Metin içinde geçen deyim, atasözü, ikileme vb. söz ve sözcük gruplarının anlamını yazma/söyleme

Amaç 5: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

1. Metnin ana düşüncesini/duygusunu belirleme

2. Metnin yardımcı düşüncelerini/duygularını belirleme
3. Metnin anahtar sözcüklerini belirleme
4. Olay, yer, zaman, kişi ve varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirleme
5. Metindeki neden-sonuç ilişkilerini belirleme
6. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirleme
7. Okuduğu metindeki örtük iletileri belirleme
8. Okuduğu metinlerdeki öznel ve nesnel yargıları belirleme
9. Okuduğu materyalin başlıca bölümlerini (giriş, gelişme, sonuç) belirleme
10. Okuduğu metinler arasındaki ilişkileri (anadüşünce, yardımcı düşünce, konu vb. yönlerden) belirleme

Amaç 6: Okuma beceri ve alışkanlığı kazanabilme

1. Okuma planı yapma
2. Farklı türlerde metinler okuma
3. Düzeye uygun şiirler ezberleme ve okuma
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturma
5. Düzeye uygun sözlük ve yazım kılavuzlarından yararlanma
6. Kitaplık ve kütüphanelerden yararlanma

Amaç 7: Okuduğu metinleri değerlendirebilme

1. Okuduklarına biçim (dış yapı) açısından değer biçme
2. Okuduklarına dil ve anlatım yeterliliği açısından değer biçme
3. Okuduklarına içerik açısından değer biçme
4. Okuduklarına yazım ve noktalama yeterliliği açısından değer biçme

D. YAZMA

Amaç 1: Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme

1. Çizgisiz düz beyaz kağıt kullanma
2. Satırları düz yazma
3. Kağıdın sol kenarında 3.5 ya da 4 cm, sağ kenarında 1.5 cm boşluk bırakma
4. Kağıdın üst kısmında 6 cm, alt kısmında 3 cm boşluk bırakma
5. Kağıdın sol üst köşesine adını ve soyadını, okulun adını, sınıfını yazma

6. Kağıdın sağ üst köşesine tarih yazma
7. Yazı başlığını sayfanın tam ortasına ve kağıdın üst kısmında bırakılan boşluğa yazma (kağıdın üst kısmından 4 cm aşağıya)
8. Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma
9. Kağıdın ön yüzü dolmadan diğer sayfaya geçmeme
10. Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) daha içerden başlama
11. Satırlara alt alta aynı hizadan başlama
12. Sözcükleri eşit aralıklarla yazma
13. Satırlar arasında eşit boşluk bırakma
14. Paragraflar arasında, satırlar arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma

Amaç 2: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

1. Yazılı anlatımda Türkçe sözcükleri kullanma
2. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma
3. Olayları, bilgileri, düşünceleri sıraya koyarak yazma
4. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurma
5. Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurma
6. Yazım kurallarını ilkelere uygun olarak kullanma
7. Noktalama işaretlerini amacına uygun olarak kullanma
8. Tekrara düşmeden yazma

Amaç 3: Planlı yazma ile ilgili ilkeleri uygulayabilme

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapma
2. Yazacaklarının taslağını oluşturma
3. Yazısını bir ana düşünce etrafında planlama
4. Yazısının ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekleme
5. Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanma
6. Yazdığı metni görsel materyallerle destekleme
7. Yazısına konuyla ilgili dikkat çekici ve kısa başlık bulma
8. Yazısını etkileyici ifadelerle sonuca bağlama

Amaç 4: Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin yazabilme

1. Verilen bir metnin anahtar sözcüklerinden hareketle yeni bir metin oluşturma
2. Verilen yazınsal nitelikli bir metnin belirtilen içyapı unsurlarını (olay, yer, zaman, karakter kadrosu, ileti) değiştirerek yeni bir metin oluşturma
3. Verilen yazınsal nitelikli bir metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme

Amaç 5: Verilen bir metnin öncesine ve sonrasına ilişkin özgün kurgular yazabilme

1. Duygu, düşünce ve izlenimlerini verilen metnin mantıksal kurgusuyla uyumlu olacak biçimde anlatma
2. Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme
3. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma
4. Açık ve anlaşılır cümleler kurma
5. Metni, konuyu bağlayıcı ve etkileyici ifadelerle bitirme

Amaç 6: Farklı türlerde metinler yazabilme

1. Olay yazıları yazma
2. Düşünce yazıları yazma
3. Bildirme yazıları yazma
4. Şiir yazma
5. Öykü yazma

Amaç 7: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme

1. Duydu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak ifade etme
2. İlgi alanına göre çeşitli türde yazılar yazma
3. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlama
4. Şiir defteri tutma
5. İlgi alanına giren yazıları derleme
6. Yazdıklarından arşiv oluşturma
7. Günlük tutma
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşma

E. DİLBİLGİSİ (YARDIMCI BİR ÇALIŞMA ALANI OLARAK)

Amaç 1: Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme

1. Noktalama işaretlerini (nokta, virgül, iki nokta, noktalı virgül, kesme işareti, ünlem, tek tırnak, çift tırnak, üç nokta, konuşma çizgisi) yerli yerinde kullanma
2. Verilen cümleler arasından, noktala işareti/işaretleri bakımından yanlış/doğru olan cümleyi seçme
3. Noktalama işaretleri konulmamış bir metnin gerekli yerlerine uygun noktalama işaretlerini koyma
4. Verilen sözcükler arasından büyük ünlü uyumuna uyan/uymayan sözcüğü seçme
5. Verilen sözcükler arasından küçük ünlü uyumuna uyan/uymayan sözcüğü seçme
6. Verilen sözcükler arasından (ses olayları açısından) yazımı yanlış/doğru olan sözcüğü seçme
7. Verilen sözcükler/cümleler arasından (yabancı sözcüklerin, bileşik fiillerin, büyük harflerin, tarihlerin, terim, deyim ve ikilemelerin yazılış kuralları açısından) yazımı yanlış/doğru olan sözcüğü/cümleyi seçme
8. Verilen cümleler arasından soru eki ”mi” ile “de” ve “ki” bağlaçlarının doğru/yanlış yazıldığı cümleyi seçme
9. Yazım yanlışları bulunan bir metni düzelterek yeniden yazma

Amaç 2: Türkçedeki sözcüklerin yapı özellikleri ile ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

1. Verilen bir cümlede adın hangi durumda olduğunu (yalın, -i, -e, -de, -den) yazma/söyleme ya da verilen bir paragrafta durum ekleri yazılmamış adlara uygun durum eklerini getirme (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
2. Verilen sözcükler arasından eylem olanı/olmayanı yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçme)
3. Verilen sözcükler arasından mastar eki (-mek, -mak) almış eylemi bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
4. Verilen bir cümledeki eylemin zamanını yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçme)

5. Verilen bir cümledeki eylemin kişisini yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçme)
6. Verilen bir cümledeki eylemin kipini bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
7. Verilen bir cümledeki eylemin olumlu/olumsuz olduğunu yazma/söyleme (ya da önerilenler arasından seçme)
8. İçinde bileşik eylem bulunan cümle yazma/söyleme
9. Verilen sözcükler arasından çekim eki alan/almayan sözcüğü bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
10. Verilen sözcükler arasından yapım eki alan/almayan sözcüğü bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
11. Verilen sözcükler arasından yapı özelliklerine göre “basit” olan/olmayan sözcüğü bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
12. Verilen sözcükler arasından yapı özelliklerine göre “türemiş” olan/olmayan sözcüğü bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
13. Verilen sözcükler arasından yapı özelliklerine göre “bileşik” olan/olmayan sözcüğü bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)

Amaç 3: Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

1. Verilen bir sözcüğün “eşanlamlısını”, “yakın anlamlısını” bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
2. Verilen bir sözcüğün “karşıt” anlamlısını bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
3. Birden fazla anlamı olan bir sözcüğün (çok anlamlı) öbür anlamlarını bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
4. Verilen bir sözcüğün “temel” anlamında kullanıldığı cümleyi bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
5. Verilen bir sözcüğün “mecaz” (değişmeceli) anlamında kullanıldığı cümleyi bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
6. Verilen bir metindeki deyimleri, atasözlerini, ikilemeleri anlamlarına göre sınıflama

Amaç 4: Cümle ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

1. Verilenler arasından cümle olanı/olmayanı bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
2. Verilen bir cümlenin temel öğelerini bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
3. Verilen bir cümlenin yardımcı öğelerini bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
4. Verilen bir cümlenin öznesine göre çeşidini bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
5. Verilen bir cümlenin nesnesine göre çeşidini bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
6. İstenen çeşitte cümle yazma/söyleme ya da verilenler arasından istenilen çeşitteki cümleyi bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)

Amaç 5: Anlatım bozukluğuyla ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

1. Verilenler arasından anlatım bozukluğu olan/olmayan cümleyi bulma (yazma/söyleme ya da önerilenler arasından seçme)
2. Anlatım bozukluğu bulunan bir cümlenin doğrusunu yazma/söyleme

**EK – 2 TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN BİLİŞSEL ALANA GÖRE
SINIFLANDIRILMIŞ AMAÇLARI**

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN BİLİŞSEL ALANA GÖRE SINIFLANDIRILMIŞ AMAÇLARI

BİLGİ

1. Dinleme/izleme ile ilgili görgü kuralları bilgisi
2. Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kurallar bilgisi
3. Sesli okuma tekniğinin gerektirdiği ilkeler bilgisi
4. Metin türleri bilgisi
5. Sözcük, deyim, atasözü ile ilgili anlam bilgisi
6. Konuşma ile ilgili görgü kuralları bilgisi
7. Konuşmasında sesini ve beden dilini etkili kullanma ile ilgili kurallar bilgisi
8. Hazırlıklı konuşma ile ilgili ilkeler bilgisi
9. Yazılı anlatımın dış yapısıyla (biçim) ilgili ilkeler bilgisi
10. Planlı yazma ile ilgili ilkeler bilgisi
11. Yazım ve noktalama kuralları bilgisi
12. Türkçedeki sözcüklerin yapı özellikleri bilgisi
13. Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri bilgisi
14. Cümle ile ilgili ilkeler bilgisi
15. Anlatım bozukluğuyla ilgili ilkeler bilgisi

KAVRAMA

1. Dinlediklerini/izlediklerini doğru anlayıp yorumlayabilme
2. Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

UYGULAMA

1. Dinleme/izleme ile ilgili görgü kurallarını uygulayabilme
2. Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme
3. Sesli okuma tekniğinin gerektirdiği ilkeleri uygulayabilme
4. Sözcük, deyim, atasözlerini anlamına uygun bir biçimde kullanma
5. Konuşma ile ilgili görgü kurallarını uygulayabilme
6. Konuşmasında sesini ve beden dilini etkili kullanma ile ilgili kuralları uygulayabilme

7. Hazırlıklı konuşma ile ilgili ilkeleri uygulayabilme
8. Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde sözlü olarak anlatabilme
9. Yazılı anlatımda dış yapı (biçim) ilkelerini uygulayabilme
10. Planlı yazma ile ilgili ilkeleri uygulayabilme
11. Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme
12. Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme
13. Türkçedeki sözcüklerin yapı özellikleri ile ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme
14. Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme
15. Cümle ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme
16. Anlatım bozukluğuyla ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

ÇÖZÜMLEME (ANALİZ)

1. Dinlediklerini/izlediklerini doğru anlayıp çözümleyebilme
2. Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme
3. Verilen bir cümleyi öğelerine ayırma

SENTEZ

1. Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin oluşturabilme
2. Verilen bir metnin öncesine ve sonrasına ilişkin özgün kurgular oluşturabilme

DEĞERLENDİRME

1. Dinlediklerini/izlediklerini (verilen ölçütlere göre) değerlendirebilme
2. Okuduğu metinleri (verilen ölçütlere göre) değerlendirebilme

EK – 3 ÖĞRETMEN DERS İZLENCESİ

ÖĞRETMENE YÖNELİK AÇIKLAMALAR

- Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarının temel ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır.
- Bu izlencede, on iki haftalık bir süreçte işlenmesi öngörülen toplam altı eğitim durumuna yer verilmiştir. Her eğitim durumunda, ders süresince yapmanız gereken uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiş, çeşitli öneriler sunulmuştur.
- Bir Türkçe öğretmeni olarak sınıf ortamındaki rolünüz dersin içeriği ve amaçlarına göre değişmektedir. Sınıf ortamındaki rolünüze ilişkin aşağıdaki bilgileri dikkatle okuyunuz:
 1. Eğitim durumlarında bulunan etkinlikler birbirinin devamı niteliğinde olduğundan sırasıyla yapınız.
 2. Her bir eğitim durumu on ders saati olarak planlanmış ancak, eğitim durumlarında bulunan her bir etkinlik için ayrıca bir süre belirleme yoluna gidilmemiştir. Etkinlik sürelerini, öğrencilerinizin çalışma hızına göre sizin planlamanızın uygun olacağı düşünülmüştür.
 3. Eğitim durumundaki bazı etkinlikler, sizin derse hazırlık yapmanız amacıyla çözümlenmemiştir. Bu nedenle, eğitim durumlarını sınıfa uygulamadan önce mutlaka okuyup ilgili etkinlikleri yapınız.
 4. Eğitim durumlarında dönüt, düzeltme ve pekiştireçlerin nerelerde kullanılacağı belirtilmiştir. Anlam ve kavram karmaşasını önlemek ve öğrencilerin derse

yönelik güdülerini artırmak amacıyla bu stratejileri mutlaka uygulayınız. Ancak, pekiştireçlerin nasıl kullanılacağı konusu oldukça karışık bir konudur. Bu nedenle size önerilenin dışında başka pekiştireçler kullanabilir, duruma göre pekiştireç kullanma sıklığını azaltıp artırabilirsiniz.

5. Her bir eğitim durumunda, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışın yapısı ve düzeyine göre çeşitli öğretim stratejisi ve yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikleri uygularken ilgili etkinlikte belirtilen ilkelere dikkat ediniz. Buna göre öğretmen olarak ders etkinliklerindeki rolünüz, kimi durumlarda bir bilgi kaynağı, kimi durumda da öğrencilerin düşünmesini, çıkarımda bulunmasını sağlayan bir denetleyici olarak belirlenmiştir.
6. Öğrencileri, eğitim durumlarının ilgili yerlerinde belirtilen okuma stratejilerini yalnızca ders içi etkinliklerde değil ders dışı etkinliklerde de kullanmaları için yönlendiriniz. Bu stratejilerin önemini yeri geldikçe vurgulayınız.
7. Araştırma projeleri için oluşturacağınız grupların proje başarısı tamamen sizin oluşturacağınız grupların niteliğine bağlıdır. Bu nedenle her bir proje grubunda, grubu yönlendirebilecek nitelikte bir öğrencinin bulunmasına dikkat ediniz.
8. Grup çalışmalarında (işbirlikli öğrenme, akran değerlendirme vb.) önemli olan sosyal etkileşiminin sağlanabilmesidir. Bu bakımdan bu tür etkinliklerde öğretmen olarak öncelikli işlevinizin “etkinlik düzenleyicisi” olduğunu unutmayınız.
9. Öğrenci öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla her iki eğitim durumundan sonra ilgili eğitim durumlarında belirtilen davranışları yoklayan çoktan seçmeli bir test bulunmaktadır. Testi uyguladıktan sonra verileri değerlendirip eksik

öğrenen öğrencileri belirleyiniz. Bir sonraki eğitim durumuna geçmeden önce öğrenme eksikliği bulunan öğrencilerin bu eksikliklerini gidermeleri için ek zaman veriniz. Bu zaman diliminde, ilgili konuda öğrenme eksikliği bulunmayan bir öğrenci ile öğrenme eksikliği bulunan bir öğrenciyi eşleştirip “burada herkes öğretmen” tekniğini uygulayabilirsiniz. Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri aynı konu üzerinde yoğunlaşıyorsa doğrudan anlatımla ilgili konuyu tekrar anlatınız.

EĞİTİM DURUMU 1

KİTAP AZ YAŞAMAYI ÖNLER

(Çetin ALTAN)

KİTAP AZ YAŞAMAYI ÖNLER

... Kitap, yaşamı genişleten öğelerin başında gelir. Altmış yaşına kadar bin kitap okumuş biri, aynı yaşa kadar yüz kitap okumuş birinden, çok daha enine boyuna, çok daha genişliğine algılamış olur dünyayı.

Türkiye'deki okuma eksikliği, bireylerin yeterince yaşamı kucaklayamamasına, olup bitenleri anlayamamasına ve takvim yaşlarını, dünyada birkaç yüzyıl kalmışçasına engin bir zenginlikle donatamamasına neden olmaktadır.

Okumadığımız için az yaşayan insanlarız. Az yaşayanlar, hem genç kuşakları iyi yetiştiremez, hem de özlenen bir hızla gelişemez. Ne yazık ki okumadığımız için ne kadar az yaşadığımızın bilincinde değiliz.

Her hafta bir roman okuyan kişi, her hafta yaşamına bir değişik yaşam daha katıyor demektir. Sakin bir cumartesi sabahı öğleye doğru serince bir köşede şöyle koltuğa ayaklarını uzatıp oturarak güzel bir roman okumanın zevki nede vardır ki?

Değişik aile tiplerinin, başka boyutlardaki aşkların, acıların, düşünce ve serüvenlerin içinde bulursun kendini. Kendi öz yaşamına yeni yaşamlar katmaya başlarsın. Bir de bunun tiryakisi oldun mu, ne iş yerindeki zırlıtların uzantısı vın vın eder kafanda, ne günlük sıkıntıların cenderesi bunaltır yüreğini.

Uzaydan okyanuslara, parfümlü odalardan unutulmuş zindan köşelerine, kimsesiz insanlardan nankörlükle boğuşan fakir memurlara kadar, çeşit çeşit dünyalarda dolaşıp gidersin .

Bazen:

- Şunu ben yazsam acaba nasıl yazardım, diye bir düşünce de geçebilir aklından ... Ola ki, okuduğun kitabın yazarının yaşamını da öğrenmek istersin ... Bir bağ kurarsın yazdıklarıyla yaşadıkları arasında. Sonra başka bir yazara geçersin. Yazardan yazara yaşam yorumlarının nasıl değiştiğini görür, buna bir yeni yorum da sen eklersin.

Evde de bir kitap merakı uyanmış ve aynı kitaplar okunmuşsa, konuşma konuları da renklenir, tazelenir, güzelleşir. Bu tür birikimler duvardaki tablolardan, masa üstündeki

vazoya kadar, yavaş yavaş eşyaya da yansır. Çocuklar da bu titreşimler içinde büyürler. Kararları daha berraklık, seçimleri daha incelik kazanmaya başlar.

Bir kitaplık köşesi, bir radyum mucizesi yaratabilir bazen ... Eğer gerçekten kitaba dönük genel bir sevgi başlarsa evde...

Kitap sevenlerin yaşamlarıyla, sevmeyenlerin yaşamları arasındaki farklar da, gitgide belirginleşir kişilerin gözünde. Aynı koşullar altında olsalar bile birincilerin yaşam düzeyi daha çekimli görünür herkese.

Çetin Altan
(Özdemir, 2005a)

EĞİTİM DURUMU 1

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Sever, Sedat ve diğerleri. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.**

Kavcar, Cahit. **Edebiyat ve Eğitim**

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Özdemir, Emin. **Eleştirel Okuma.**

Özdemir, Emin. **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı.**

Açıkgöz Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.**

Karay, Refik Halit. **Gurbet Hikayeleri.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Metnin Başlığı: Kitap Az Yaşamayı Önler

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi.

b. Metnin duygu ve düşünce yapısının kavratılması.

c. Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.

d. Metinler arası ilişki kurma.

e. Tonlama ve sesletim becerilerinin geliştirilmesi.

f. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi.

g. Noktalama işaretlerinin kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(3,4,5,6 ve 7. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde sözlü olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5, 6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Metin türleriyle ilgili bilgileri kavrayabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

(1,2,9 ve 10. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metinleri değerlendirebilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Okuma beceri ve alışkanlığı kazanabilme

(1,2,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Verilen bir metnin öncesine ve sonrasına ilişkin özgün kurgular yazabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Farklı türlerde metinler yazabilme

(5. davranışlar)

Amaç: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme

(1,2 ve 8. davranışlar)

Amaç: Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

(2. davranış)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmenin, “Alphonse Karr, okuma için ‘tatlı tatlı kendinden geçme’ demiştir. Büyük yazarlar ömürlerinin yarısını okumakla geçirmişlerdir. Montesquieu, ‘Çeyrek saatlik bir okumanın gideremediği kederim olmamıştır.’ der. Alphonse Daudet, yas içindeki bir arkadaşına ‘Güzel kitaplar okuyun’ diye yazmıştır. Tüm bu sözlerden anlaşıldığı üzere kitap okumak herkes için farklı anlamlar taşımaktadır.” demesi ve aşağıdaki soruları sınıfa yöneltmesi.

- “Aranızda kitabı gerçek bir dost olarak göreniniz var mı? Niçin?”
- “Kitap okumak bizlere ne gibi yararlar sağlar?”
- “Küçük de olsa bir kitaplığı olan var mı? Kitaplığınızda ne tür kitaplar var? (Her soru için en az 3 değişik öğrenciye söz hakkı verilir.)

2. Güdüleme / Amaç Belirleme: Öğretmenin “Bu dersimizde Çetin Altan’ın ‘Kitap Az Yaşamayı Önler’ adlı denemesini okuyup çeşitli açılardan inceleyeceğiz. Yazarın bu metni niçin yazdığını, bize ne gibi iletiler verdiğini metni okuduktan sonra tüm yönleriyle göreceğiz. Bu amaçla metni anlamaya yönelik çeşitli etkinliklerimiz olacak. Ancak öncesinde, okuduğunuz metinleri tam ve doğru olarak anlayabilmeniz için sizlere bazı stratejiler öğreteceğim. Öğreteceğim bu stratejiler, sizlere, okuduklarınızı nasıl anlamlandıracağınız ve çözümleyeceğiniz konusunda bazı ipuçları verecektir.

3. Geçiş: Öğretmenin, “İlkin, yazarın okuma hakkında neler söylediğine bakalım, daha sonra etkinliklerimizi yaparız.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

Açıklama: Öğretmen, derse başlamadan önce öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek üzere “bilişsel öğrenme stratejilerini” anlatacaktır. Bu süreçte “altını çizerek okuma”, “not alarak okuma”, “göz atarak okuma”, “amaç belirleyerek okuma” olmak üzere dört öğrenme stratejisi üzerinde durulacak, bu stratejilerin ne türden öğrenmelere yardımcı olduğu belirtilecektir.

1. Öğrencilerden, metni, belirtilen amaçlara uygun düşecek okuma stratejilerini kullanarak bir kez sessiz olarak okumalarının istenmesi. (Okuma sürecinde öğrencilerden metnin ana

düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini, anahtar sözcüklerini ve anlamı bilinmeyen sözcükleri belirlemeleri istenecektir.)

2. Öğretmenin, öğrencilere, dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.
3. Öğretmenin, metni, kurallara uygun biçimde sesli olarak okuması.
4. Metnin, anlatım bütünlüğünü bozmayacak biçimde, bir kez üç değişik öğrenciye sesli olarak okutulması; sesli okuma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi. (Bu süreçte öğrencilerin okuma güçlüğü çektikleri sözcükler okuma sonrası düzeltilmek üzere öğretmen tarafından not alınır.)
5. Metnin üç öğrenci tarafından sözlü olarak özetlenmesi, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi; başarılı özetleme yapan öğrencilere pekiştireç verilmesi.
6. Öğretmenin, “Metni tam olarak kavrayabilmek için metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenmeniz gerekmektedir.” demesi ve sınıfa “Metin içinde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?” sorusunu yöneltmesi.
7. Anlamı bilinmeyen sözcüklerin yanıtları için ilkin öğrencilere söz hakkı verilmesi, yanıtlanamıyorsa ipucu verilerek buldurulması.

SORULAR VE YANITLAR

S.1. Yazar bu metinde özellikle neyin üzerinde duruyor, ne hakkında söz söylüyor?

C.1. Kitap okumanın yararlarından söz ediyor.

S.2. Metnin başlığıyla içeriğinde anlatılanlar arasında uyum var mı? Nasıl?

C.2. ...

S.3. Okuduğunuz metnin giriş, gelişme sonuç bölümlerini oluşturan paragraflar hangileridir? Niçin?

C.3. Birinci paragraf giriş, ilk paragrafla son paragraf arasındaki bölüm gelişme, son paragraf da sonuç bölümüdür. Yazar, birinci paragrafta metnin konusunu ortaya koyuyor. Bu nedenle birinci paragraf giriş bölümüdür. Devam eden paragraflarda yazar çeşitli yollarla konusunu açıyor, geliştiriyor. Bu nedenle bu bölüm gelişme bölümüdür. Yazar, temel düşüncesini ise son paragrafta ortaya koyuyor. Bu nedenle son paragraf sonuç bölümüdür.

S.4. Yazar, bu metinde düşüncesini (iletisini) açmak, geliştirmek için hangi yollara başvuruyor?

C.4. Yazar, metinde betimsel bir anlatıma yönelmiş, örnekleme, alıntılama gibi yollara başvurmamıştır. Yalnızca son paragrafta karşılaştırma yöntemine başvurmuştur.

S.5. Okuduğumuz bu metnin türü nedir? Bu türün özellikleri nelerdir?

C.5. Soru ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurduktan sonra öğrencilerin defterlerine yazdırılmak üzere şu açıklamalar yapılacaktır: “Metnimizin türü ‘deneme’dir. Deneme, özgürce seçilen bir konuda gelişen, düşünsel boyutlar içeren, bir konuşma havası içinde biçimlenen, genellikle orta uzunlukta bir düzyazı biçimidir. Denemelerde konu sınırlaması yoktur. Yine, bu tür metinler bilgilendirici metin grubunda yer almalarına karşın denemeci, metninde ortaya koyduğu düşünce ya da savları kanıtlama kaygısı taşımaz.”

Ara Özet: Öğretmenin “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle metnimizi biçim ve içerik yönünden kavramaya çalıştık, deneme türünün başlıca özelliklerini öğrendik.”demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi yapacağımız etkinliklerin ilki söz dağarcığımızı geliştirmeye, ikinci ve üçüncü etkinlikler, metnimizin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini bulmaya yöneliktir. Daha sonraki etkinlikler ise sizlerin düşünme becerinizi desteklemeye yöneliktir. Etkinlikleri yaparken sessiz okuma sırasında kullandığınız okuma stratejilerinden yararlanmayı unutmayın. Okuma sürecinde yapmış olduğunuz tüm işaretlemeler ve almış olduğunuz notlar yapacağınız etkinliklerde size yardımcı olacaktır.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri yaptırması.

Açıklama: Her bir etkinlikten sonra soru-yanıt yöntemiyle değerlendirme yapılacak, doğru yanıtlar pekiştirilecek, (varsa) yanlışlar ipucu verilerek düzeltililecek.

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri karşıt (zıt) anlamlı olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirilemeyen sözcükleri belirleyip nedenini aşağıdaki boşluğa yazınız.

() 1. Yaşlı	A. Sevinçli
() 2. Ağlamak	B. Alçak gönüllü
() 3. Kuru	C. Barış
() 4. Mahzun	Ç. İnce
() 5. Koşmak	D. Gülmek
() 6. Önce	E. Sevinçli
() 7. Uzun	F. Koşmamak
() 8. Savaş	G. Sonra
() 9. Kibirli	H. Genç

Etkinlik 2:

a. Aşağıdaki metinleri okuyunuz.

Kitaplar, ömür boyu yanı başımda elimin altındadır. Yaşlılığımda ve yalnızlığımda avuturlar beni. Sıkıntılı bir avareliğin baskısından kurtarır, hoşlanmadığım kişilerin havasından dilediğim zaman ayırırırler beni. Fazla ağır basmadıkları, gücümü aşmadıkları zaman acılarımı törpülerler. Rahatımı kaçıran bir saplantıyı başımdan atmak için kitaplara başvurmaktan iyisi yoktur, hemen beni kendilerine çeker, içimdekenden uzaklaştırırlar. İnsan hayatı denen bu yolculukta benim bulduğum en iyi nevale kitaplardır ve ondan yoksun anlayışta insanlara çok acırım. (1) Montaigne	Öğrenim, sağlayacağı yararın ne olduğunu hemen göstermez, bu onun ötesinde, insanın gözlemleriyle kendi başına kavrayacağı bir şeydir. Okuyorsan ne karşındakileri susturmak, bilgiçlik satmak için, ne her okuduğuna körü körüne inanmak, ne de konuşmalarına konu olmak için ama incelemek, düşünmek için oku. Kitap vardır, ancak tadına bakılmak içindir; kitap vardır yutulmak, kitap vardır çiğnemek, özümlemek içindir; başka deyimle, kimi kitapların insan ancak bir bölümüne göz atmalı, kimisini baştan sona şöyle bir okuyup geçmeli, pek azını da her ayrıntı üzerinde titizlikle durarak adamakıllı okumalı. (2) Bacon	Okuma onun için "Hobby" olmaktan çıkmış, hayatın bir nimeti olmuştur. Kitapları elinin altındaki en yakın dostlarıdır. Onun kitaptan duyduğu tadı belki bir müzik parçası çalanın, açık havada bir gezi yapanın ya da bahçeyi seyre dalanın zevkine benzetebiliriz. Bu anlamda bir okuma iki insan ruhunun en yakın teması demektir. Okuyucu "güzel" in yetiştirici etkisi altında dünya üzerine bilgisini artırmak ve derinleştirmek amacıyla yanar. Fikirlerinde yanılmadığını görür. Çevresindeki insanlarda bulamadığı anlayış, olgunluk ve avunmayı kitaplarda bulur. Kendini tartar, kişiliğini ve kaderini tanır. (3) Winkelmann

b. Yukarıdaki metinlerin ana düşüncelerini aşağıya yazınız.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

c. Yukarıdaki metinlerden hangisi ana düşüncesi bakımından "Kitap Az Yaşamayı Önler" adlı metne en uzaktır? Niçin? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

-
-
-
-

Etkinlik 3:

a. Aşağıdaki yargı bildiren cümleleri okuyunuz. (Okuyacağınız cümlelerin bazıları “Kitap Az Yaşamayı Önler” adlı metnin yardımcı düşünceleridir.)

1. Ülkemizdeki bireylerin yeterince okumaması, yaşamı çeşitli yönleriyle algılamalarına engel olmaktadır.
2. Okuma, insanı gündelik yaşamın sorunlarından uzaklaştırır.
3. Kitap okumak, insanın doğru karar verme yeteneğini geliştirir.
4. Kitap okumak, insanın yaşamını biçimlendirir.
5. Kitap okuyanlarla okumayanların yaşamları arasındaki fark dışardan gözlenemez.
6. Dünyayı yeterince anlayabilmenin yolu okumaktan geçer.
7. Okumak, insanın merak duygusunu kamçılar.
8. Her yazar, yaşamı değişik bir pencereden görmemizi sağlar.
9. Okumanın insana sağladığı en büyük yarar bilgidir.

b. Yukarıdaki cümlelerden hangileri “Kitap Az Yaşamayı Önler” başlıklı metinde yer alan yardımcı düşüncelerden değildir? (Belirlediğiniz cümlelerin numaralarını aşağıya yazınız.)

.....

c. Yukarıdaki cümlelerde yer alan yargıların “Kitap Az Yaşamayı Önler” başlıklı metnin kaçınıcı paragrafında dile getirildiğini aşağıya yazınız. (Örnek: 1. cümlede yer alan yargı metnin X. paragrafında ortaya konmuştur.)

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: “Kitap Az Yaşamayı Öner” adlı metinle ilgili dört soru yazınız, yazmış olduğunuz soruları ilgili alanlara yanıtlayınız.

S.1.	Y.1.
S.2.	Y.2.
S.3.	Y.3.
S.4.	Y.4.

Açıklama: Etkinlik sonrası en az beş öğrenciye, hazırladıkları sorulardan birini sınıfa yöneltmek üzere söz hakkı verilir, yanıtlar sınıf ortamında tartışılır.

Ara Özet: Öğretmenin “Okunan bir metni anlayabilmenin temel koşulu, o metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirleyebilmektir. Nitekim her metin bir düşünce üzerine kuruludur. Yazarı, o metni yazmaya yönelten temel bir neden vardır. Bu nedenle, okuma sırasında yazarın bizlere ne(ler) söylemek istediğini belirleyebilmeliyiz. Bu amaçla dersimizin başında gördüğümüz okuma stratejilerini kullanmanız sizlere yararlı olacaktır. Bunun yanında, işlediğimiz metinde de vurgulandığı üzere okumak, bizlerin doğruyu, iyiyi ve güzeli görebilmemizi sağlayan çok önemli bir eylemdir. Bu noktada ülkemizin geleceği açısından sizlere büyük görevler düşmektedir. Sizler, hem kendiniz okuyacak hem de çevrenizdeki kişilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaksınız. Bu amaçla

sizlerden bir araştırma ödevi hazırlamanızı istiyorum.” demesi ve aşağıdaki araştırma projeleri için öğrenci gruplarını görevlendirmesi.

Araştırma Projeleri

- Her bir grup için beşer kişi görevlendirilecek ve öğrencilere üç hafta süre verilecektir.

I. GRUP

Aşağıda sıralanan sorulara yönelik yakın çevrenizdeki 10 kişiyle görüşerek bilgi toplayınız. Elde ettiğiniz bilgiler doğrultusunda yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Her yıl ortalama kaç kitap okursunuz?
- En son hangi tarihte bir kitap okudunuz?
- En son okuduğunuz kitabın adı nedir?
- Hangi tür kitaplardan hoşlanıyorsunuz?
- Okumayı seviyor musunuz?
- Okumak sizce insana ne gibi yararlar sağlar?
- Sizi okumaya ya da okumamaya yönelten nedenler nelerdir?

II. GRUP

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Ülkemizde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- AB ülkelerinde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- Dünya genelinde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- Ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle kişi başı okuma oranları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

III. GRUP:

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Aytül Akal kimdir?
- Aytül Akal hangi tür eserler vermiştir?
- “Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı eserlerini karşılaştırmalı olarak tanıtınız.

Ara Geçiş: “Anadili eğitiminde okuma becerisi kadar önemli olan bir diğer etkinlik alanı konuşma becerisidir. Güzel ve etkili konuşma becerisi kazanmanız sizlerin en başta toplumsallaşmanıza katkıda bulunacak, özgüveninizi artıracaktır. Bu bakımdan konuşma sırasında sesinizi değişik tonlamalarda kullanabilmeniz, sözcük içindeki sesleri doğru sesletebilmeniz büyük önem taşımaktadır. Şimdiki yapacağımız etkinlikler sizlerin güzel ve etkili konuşabilmenize katkı sağlayacaktır.” denmesi.

3. KONUŞMA

Uygulama: Sınıf dörderli gruplara ayrılır. Her bir etkinliğin, grubun tüm üyelerince sırayla yapılması sağlanır. Konuşma becerisiyle ilgili etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen, 5 ve 6. etkinliklerde yer alan cümleleri tonlamaya uygun bir biçimde söyler.

Etkinlik 5: “Buraya gelir misin?” sorusunu aşağıda belirtilen değişik karakterlere göre söyleyiniz.

- Sert bir müdür.
- Sevinç içinde genç biri.
- Paniğe kapılmış korku içinde biri.
- Yapışkan, yılışık ve sırnaşık biri.
- Dedikoducu biri.

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri ilkin tonlamasız, tekdüze bir biçimde, sonra her cümlenin içerdiği duygusal ve coşkulu anlamı verecek biçimde söyleyiniz.

- Ne güzel gözleri var.
- Onunla ilk kez nerede karşılaştığımızı bir anımsayabilsem.
- Birlikte pikniğe gideceğiz, oynayacağız, güzel bir gün geçireceğiz.
- Çek git buradan, cehenneme kadar yolun var.
- Ne? Sen kendini çağdaş biri mi sanıyorsun?
- Bir kez daha sorun, ama sorarken suratınızı asmayın.

Etkinlik 7: Aşağıdaki bir cümle düzeni içinde sıralanan sözcükleri söylemeye çalışınız; her birini en az iki kez yineleyiniz.

a: Adalardan adalara adanan Adanalı Abroşun abarta abarta Ahalatlı ağadacının avutucu, avuntucu, ahmak, aptal Abdurahman'ın apraşı ağır ağır gidiyordu.

1: Ilım ılınan, ılıcalı ılıcalı akan ılık Iğdır ırmağının kıyıları ıkır tıklar ıgırp ağaçlarıyla kaplıdır.

o: Olukludan Kozlu'ya, Kozlu'dan Oğuzeli'nin otcuk otağına oba oba, ot toplaya toplaya posonu Osman'ın ocağına vardı.

u: Ulubathı utangan Ulaş'a uğursuz Ulunay'ın uzun uzun uzattığı urganı uğraşa uğraşa aldı.

e: Ertenekli örtenekli, Ergene'nin ecesi, Esentepe'nin eğlencesi, erden er erkete Erdem'le bize geldiler.

i: İnım inim inleyen ibiliklerin, ibibiklerin ibiklerini ibrişimli iplikle ipil ipil istifleyen işkilli İskiliplinin işliğinde toplandık.

ö: Özüne özgü özverili Özgür'ün özellikli özerk öğretiminde ödenekli örnek çalışmalarına ozan Özakman da ortak oldu.

ü: Üveçli üvezli, Ürgüplü üzümçünün üzüm üzülen, süzum süzum süzülen Ünyeli üzengili güzelini üvendireyle ürüye sürüye götürdü.

Etkinlik 8: Aşağıdaki bir cümle düzeni içinde sıralanan sözcükleri söylemeye çalışınız; her birini en az iki kez yineleyiniz.

b, d: Baldıran dalları ballandırılmalı mı ballandırılmamalı mı?

t, ç, s: Üstü üç taşlı taç saplı üç tunç tası çaldıran mı çabuk çıldırır, yoksa iç içe yüz ton saç kaplı çanı kaldıran mı çabuk çıldırır?

k, r: Kırk kırık küp, kırkının da kulpu kırık kara küp.

s, k: Bu yoğurdu sarmısaklasak da mı saklasak, sarmısaklamasak da mı saklasak?

d, l, t, r, k: Şu karşıda bir dal, dalda bir kartal; dal sarkar, kartal kalkar; kartal kalkar, dal sarkar.

m, y, ş, l, k: Bu yoğurdu mayalamalı da mı saklamalı, mayalamamalı da mı saklamalı?

Ara Özet: Öğretmenin “Etkili ve güzel konuşabilmeniz olmazsa olmaz koşullarından biri tonlama ve sesletimi doğru yapabilmenizdir. Bu derste yaptığımız etkinlikleri boş

zamanlarınızda da tekrarlıyorsanız sesletim ve tonlama becerinizin her geçen gün geliştiğini, giderek daha akıcı konuştuğunuzu göreceksiniz.” demesi.

Ara Geçiş: “Kendinizi ifade etmeniz açısından, konuşma beceriniz kadar yazma becerinizi de olabildiğince geliştirmeniz gerekir. Şimdi yapacağımız etkinlik hem dinleme hem yazma becerinizi geliştirmeye dönüktür. Size bir öykü okuyacağım. Ancak, öyküyü yarıda keseceğim, kalan kısmını sizler tamamlayacaksınız. Öyküyü dikkatlice dinleyin, çünkü tamamlayacağınız kısım öykünün okunan kısmıyla tutarlı olmalı, anlam açısından bir bütün oluşturmalıdır. Ayrıca, yazma sürecinde kağıdı şimdi tahtaya yazacağım ilkelere uygun biçimde kullanmalısınız.” denmesi ve ilgili ilkelerin tahtaya yazılması.

4. YAZMA

Öykü Tamamlama: “Eskici” adlı öykünün aşağıdaki kısmı (serim ve düğüm) verilir, “-Türk çocuğu musun be?” cümlesinden sonra kesilerek öğrencilerden öyküyü tamamlamaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra, her öğrencinin kendi yazdıklarını belirtilen ilkeler doğrultusunda değerlendirmesi sağlanır. Öykünün geri kalan bölümü, değerlendirmeden sonra öğretmen tarafından okunur.

Etkinlik 9: Öykü Tamamlama

a. Aşağıdaki öyküyü, altı çizili cümlelere dikkat ederek okuyunuz.

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

-Çocukcağız Arabistan'da rahat eder.

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

-Hasan gel!

-Hasan git!

Demiyorlardı; ismi değişik gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen,

diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

-Ruh ya Hassen...

derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan, köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem pür nakıl çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

-Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs...

-Ya habibi! Ya aynı!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupleri vardı. Saçlarının ortası el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp

ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanakdaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

-Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

-Türk çocuğu musun be?

...

b. Öykünün kalan bölümünü okuduğunuz bölümle bir bütün oluşturacak biçimde sürdürünüz.

...

c. Öyküye bir başlık koyunuz.

...

d. Öyküyü yazdığınız bölümle birlikte yeniden okuyunuz. Aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda kendi yazınıza değer biçiniz. (Bu süreçte öğretmen yazılan metinlerden en az yedisini okuyarak “yazılı anlatım becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda puanlar, gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Verdiğiniz Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bıraktım.	5				
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullandım.	5				
Dil ve Anlatım	Kullandığım başlık konuyla ilgilidir.	5				
	Öyküyü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürdüm.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağladım.	5				
	Bir ana düşünceye ulaştım.	5				
	Sonuç ifadesini konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir biçimde yazdım.	5				
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5				
	Sözcükleri yerinde ve doğru anlamda kullandım.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapmadım.	5				
	Kendi bakış açımı yansıttım.	5				

Öykünün Özgün Çözüm Bölümü

-İstanbul'dan geldim.

-Ben de o taraflardan...İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı. Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

-Ne diye düştün bu cehennemin bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşusunun oğlu Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu?

-Sen niye burdasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasına... ve mırıldandı:

-Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra "Ha! Ya? Öyle mi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgarını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaslı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.

Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

-Gidiyor musun?

-Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vurularak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

-Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkırık hıçkırık katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

-Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Ara Özet: Öğretmenin “Öykünün yarım bırakılan kısmını kendi duygu ve düşünce dünyanıza dayanarak tamamladınız. Kiminiz öykünün gerçek sonuç bölümünü yakaladınız, kiminiz daha değişik bir kurguya yöneldiniz. Burada önemli olan öykünün gerçek biçimini yakalamak değil, öykünün verilen kısmına uygun düşecek bir anlatım tutarlılığını sağlayabilmektir. Yazma etkinliği bittikten sonra yapmış olduğunuz değerlendirmeler, sizlerin yapmış olduğunuz işi, etkinliği bilinçli bir biçimde yapmanızı sağlayacak, yanlışlarınız üzerine düşünme fırsatı yaratacaktır. Bundan sonraki yazma etkinliklerimizde de bu tür değerlendirmeler yapacağız.” demesi.

Ara Geçiş: “Yazma becerisini bütünleyen diğer bir etkinlik alanımız dilbilgisi konu alanıdır. Dilbilgisine ait kuralları bilmek, yazılı anlatımınızı güçlendirecektir. Nitekim, yanlış yerde kullanılan bir virgül veya noktalı virgül, vermek istediğiniz mesajı tamamen değiştirebilir. Bu nedenle noktalama işaretlerini bilmeniz büyük önem taşımaktadır. Şimdi noktalama işaretlerine yönelik kitapçığımızdaki etkinlikleri yapalım.” denmesi.

5. DİLBİLGİSİ

Etkinlik 10: Aşağıdaki her bir noktalama işareti ile ilgili cümleleri okuttuktan sonra işaretlerin bu cümlelerde niçin kullanıldığı sorulacak, doğru yanıtlar pekiştirilecek, yanlışlar ipucu verilerek düzeltililecektir. (Bir noktalama işaretinin kullanımına ilişkin cümleler değerlendirilmeden başka bir noktalama işaretine geçilmeyecektir.)

- Noktanın (.) kullanım yerleri ile ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.
 1. Bu derste noktala işaretlerini öğreneceğiz.
 2. **Dr.** Murat beni tedavi etti.
 3. Kompozisyon yarışmasında **3.** oldum.
 4. Atatürk **10.11.1938** tarihinde aramızdan ayrılmıştır.
 5. Otobüsümüz **11.45’te** kalkıyor.
 6. Ahmet “**Seni sevmiyorum.**” dedi.
 7. - Bize gelecek misin?
- **Hayır.**

- Virgölün (,) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.
 1. Sessiz dereler, solgun ağaçlar, sarı güller
Dillenmiş ağızlarda tutuk dilli gönüller
 2. Umduk, bekledik, düşündük.
 3. Şimdi, **izin verirsiniz**, size bir soru sormak istiyorum.
 4. Yarın gideceğim, dedi.
 5. **Efendiler**, bilirsiniz ki hayat demek, mücadele demektir.
- Noktalı virgölün (;) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.
 1. Erkek çocuklara Mehmet, Ali, Murat, Recep; kız çocuklara Ayşe, Gönül, Fatma, Yonca adları verilir.
 2. At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır.
- İki noktanın (:) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.
 1. Yaşamda önemseydiğim iki şey var: Sevgi ve dostluk.
 2. Özdeyiş: Bir duygu veya düşüncüyü kısa ve özlü bir biçimde veren güzel sözlerdir.
 3. Ahmet şüphe ile kadının yüzüne baktı:
- Bu hediyelerden Ayşe'nin haberi var mı?
- Üç noktanın (...) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.
 1. Dünyanın haline bakılırsa...
 2. Bu olayda B...'nın da suçu var.
 3. "... Hasta çocuğu sıcak havalarda sokağa çıkarırlardı."
 4. Elma, armut, kivi, muz...

- Ünlem işaretinin (!) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. **Ordular!** İlk hedefiniz Akdeniz’dir. **İleri!**
2. Hava ne kadar da sıcak!

- Tırnak işaretinin (“ ”) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. “Eylül” Mehmet Rauf’un en başarılı eseridir.
2. Atatürk: “Ne Mutlu Türküm Diyene” diyor.
3. Yeni bir “barış taarruzu” başlatıldı.

- Tek tırnak işaretinin (‘ ’) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleyi okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Edebiyat öğretmeni “Şiirler içinde ‘Han Duvarları’ gibisi var mı?” dedi.

- Konuşma çizgisinin (-) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. - Bize gelecek misin?
- Evet.
- Ne zaman?
- Yarın.

- Kesme işaretinin (‘) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Cumhuriyet, **Atatürk**’ün bizlere verdiği en büyük armağandır.
2. Tanıştığımız adam **Rus**’muş.
3. Yüzölçümü bakımından ülkemizin en büyük gölü **Van Gölü**’dür.
4. **Sinekli Bakkal**’ı Halide Edip Adıvar yazmıştır.
5. Kadın ve erkek **Medeni Kanun**’da eşittir.
6. **Ahmet Bey**’e selam söyle.
7. **ABD**’nin para birimi dolardır.
8. Atatürk **1881**’de **Selanik**’te doğdu.

Etkinlik 11: Etkinlik sonunda cümlelere hangi noktalama işaretlerinin gelmesi gerektiği sorulacak, verilen doğru yanıtlar pekiştirilecek, yanlışlar düzeltilecektir.

- Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan parantezlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

1. Hacı Bektaş-ı Veli() “Eline() beline() diline sahip ol()” demiş.
2. Binanın tepesinden neler görünüyordu ki() caddeler() sokaklar() evler() insanlar()
3. Üzüntüden() sıkıntıdan bunalıyor() dağlara çıkmak() kırlarda dolaşmak istiyordu()
4. Ak tolgalı beylerbeyi haykırdı() İlerle()
5. Ulu önderin() Ne mutlu Türk()üm diyene()() sözü her Türk()ü duygulandırır()

6. KAPANIŞ

Son Özet: “Türkçemizi etkili kullanabilmemiz için dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerimizi geliştirmeliyiz. Bu alanlara yönelik çeşitli eksiklerinizin olması son derece doğal bir durumdur. Ancak, önemli olan bu eksiklerinizin farkına varıp gidermeye çalışmanızdır. Noktalama işaretlerinin kullanım yerleri ile ilgili bilgileri ara sıra tekrar etmelisiniz. Elinizdeki ‘Yazım Kılavuzu’nda noktalama işaretleri ile ilgili tüm bilgiler bulunmaktadır.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, “Dönem boyunca çeşitli tür ve konularda metinler yazacaksınız. Yazmış olduğunuz bu metinleri saklamanızı, dahası bu metinlerden bir arşiv oluşturmanızı istiyorum. Ayrıca, sizlerden bir okuma dosyası hazırlamanızı istiyorum. Dönem boyunca okuduğunuz kitapların adlarını ve kısa özetini yazıp bu dosyanın içine koyun. Oluşturacağınız bu arşivleri dönem sonunda değerlendireceğim. Başarı notunuzun belirlenmesinde oluşturduğunuz arşivin niteliği önem taşımaktadır.” demesi.

Tekrar Güdüleme: “Yapmış olduğumuz etkinliklere büyük bir özveriyle katıldığınız için hepinizi kutlarım.” denmesi.

Kapanış: Rıfat Ilgaz’ın “Hababam Sınıfı” adlı romanının, öğrencilerin merak duygusunu devindirecek biçimde tanıtılması, bu kitabın daha sonra sınıf ortamında tartışılacağına söylenmesi.

EĞİTİM DURUMU 2

SON KUŞLAR

(Sait Faik ABASIYANIK)

SON KUŞLAR

Kış, Ada'nın her tarafında yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız poyraz, maystro, dramu-dana, gündeğusu, batı karayel, karayel halinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, daha pılısını pırtısını toplamamış, bir kenara, oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir halde, elinde bir pasaport, çıkınında üç-beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen tazeyi benden başka bu Ada'da seven hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. -Övünmek için değil!-

(...)

Deniz, Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kimbilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim Ada, uçakların geçtikleri bir yol güzergahı olmalı ki, hep ya üstümden, ya da solumdan geçip gidiyorlar. Kedi sustu. Köpeğim gözünü kapadı.

Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle bu Ada'ya bu zamanda kuşlar uğradı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyor da ben farkına varmıyorum...

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini görürdüm. İçim cız ederdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış, pislik rengine acayip çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler, bir müddet beklerler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört-beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken, birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, hemen dişleriyle oracıkta boğarlardı. Ve hemen canlı canlı yolarlardı.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara kara benekli bir burnu deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi.

O esmerle sarışın arası isketelerin bir damlacık etlerinden yapacağı pilavın hazzıyla pırl pırl yanan krom dişleriyle nasıl koparırdı kuşun imiğini, bir görseydiniz...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da ... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşmasına, basit ama, hesaplı fikirlerine, iki kadeh atmışsa yine basit, sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama, güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülâyim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parlamasını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısırdı. Esmer lekelerin Adalar istikametinde gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görecektiyse gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar;

- Bizim pilavlıklar geldi! derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse, seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunca aldandıklarına bu sesi duyarak, dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodoslar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgarsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o, en çığırkan kafes kuşunu nereden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırır; bin tanesi iki yüz elli gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini pencereden görür görmez, Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Halbuki sonbahar kocayemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu anlaşılmış, sevimli, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mani oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var kimbilir? Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama, yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım. Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülüş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı:

- Ne yapıyorsunuz, yahu? dedim.

- Sana ne? dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

- Canım, neden söküyorsunuz? dedim.

- Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.
- Ne yapacak bunları?
- Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da ...
- İngiliz çimi alsın, eksin; mademki herif zengin...
- İngiliz çimiyle bu bir mi?
- Bu daha mı iyi?
- İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya menettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarlarındaki çimenleri sökmek cezayı mucip olmuyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama, çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikayesi...

Sait Faik Abasıyanık
(Havuz Başı/Son Kuşlar. 1992)

EĞİTİM DURUMU 2

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Abasıyanık, Sait Faik. **Havuz Başı/Son Kuşlar.**

Kavcar, Cahit. **Edebiyat ve Eğitim**

Sever, Sedat ve diğerleri. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.**

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Özdemir, Emin. **Yazınsal Türler.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Öykünün (Metnin) Başlığı: Son Kuşlar

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.

b. Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerinin kavratılması.

c. Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.

d. Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.

e. Duygu, düşünce, tasarım, izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak doğru ve etkili bir biçimde anlatma.

f. Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi.

g. Türkçenin ses bilgisi özelliklerinin kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(1,2,3,5,6 ve 7. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde anlatabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sözlü anlatımın günlük yaşamdaki önemini kavrayabilme

(1.davranış)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Metin türleriyle ilgili bilgileri kavrayabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,3,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 9. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metinleri değerlendirebilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Planlı yazma ilkelerini uygulayabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Farklı türlerde metinler yazabilme

(1,2 ve 5. davranışlar)

Amaç: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme

(1,2,6 ve 8. davranışlar)

Amaç: Türkçede kullanılan yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme

(4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

(1,3,4 ve 5. davranış)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. **Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme:** Konuyla ilgili olarak aşağıdaki resimlerin tahtaya asılması ve öğrencilere ilgili soruların yöneltilmesi:



- “Sizce resimlerdeki bu görüntülerden kim sorumludur?”
- “Daha önce bu türden olaylarla karşılaştınız mı?”
- “Resimler sizde ne tür duygular uyandırdı?”

2. **Güdüleme / Amaç Belirleme:** Öğretmenin “Bu dersimizde Sait Faik Abasıyanık’ın ‘Son Kuşlar’ adlı öyküsünü çeşitli açılardan inceleyeceğiz. Öyküyü okumaya geçmeden önce sizden metnin başlığından hareketle yazarın bu öyküde ne anlatmış olabileceğine ilişkin tahminlerde bulunmanızı istiyorum.” demesi. Alınan yanıtlara koşturarak öğretmenin, “Yazarın bu öyküyü niçin yazdığını, bize ne gibi iletiler verdiğini metni okuduktan sonra tüm yönleriyle göreceğiz. Metni anlamaya yönelik çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinlikler, sizin hem düşünme becerinizi geliştirecek hem de Türkçemizi günlük yaşantınızda yazılı ve sözlü olarak doğru biçimde kullanmanıza katkı sağlayacak.” demesi.

3. **Geçiş:** Öğretmenin, “Bu konuya ilişkin yapacağımız etkinlikleri başarıyla tamamlayabilmeniz için öncelikle öykümüzü çok dikkatli bir biçimde okumanız gerekmektedir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

1. Metnin bir kez, sessiz ve kurallara uygun olarak öğrencilere okutulması.
2. Öğretmenin, öğrencilere, dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.
3. Metnin, anlatım bütünlüğünü bozmayacak biçimde, bir kez üç değişik öğrenciye sesli olarak okutulması; sesli okuma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi.
4. Öykünün en az üç öğrenciye sözlü olarak kendi cümleleriyle özetletilmesi, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, başarılı özetleme yapan öğrencilere pekiştirici verilmesi.
5. Öğretmenin, “Metni tam olarak kavrayabilmek ve sözcük dağarcığınızı zenginleştirmek için metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını bilmeniz gerekmektedir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yaptırması.

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri eş veya yakın anlamlı olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirme yapmadığınız sözcüklerin anlamlarını bulmak için metnin bağlamından yararlanınız, kuşku duyduğunuz eşleştirmeler için sözlüğe bakınız.

Açıklama: Etkinliği yaptırmadan önce eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcüklerle ilgili ilkeleri öğrencilere açıklayınız.

() 1. İhtişam	A. Yönetmelik
() 2. Hüviyet	B. Alçak gönüllü
() 3. Talimatname	C. Barış
() 4. Mahzun	Ç. Kimlik
() 5. Teşrin	D. Üzgün
() 6. Mesut	E. Sevinçli
() 7. Müddet	F. Boğaz, Gırtlak
() 8. Ökse	G. Görkem, Büyüklük
() 9. Mütevazı	H. Süre
() 10. İmik	I. Sopa
() 11. Sulh	İ.Yılın onuncu ve on birinci aylarına verilen ortak ad

Etkinlik 2: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde (tahminde) bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Gözleri parlamak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Pıhtı Pırtıyı Toplamak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. İçi cız etmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

4. Kanı donmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

5. Tuttuğunu Bırakmamak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

- Etkinlik sonunda deyimlerin cümle içinde doğru kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla her bir deyim için en az üç öğrenciye söz hakkı verilmesi, (varsa) yanlışların ipucu verilerek düzeltilmesi. Öğrencilere, metinde anlamını bilmedikleri başka sözcük, ikileme veya deyimlerin olup olmadığının sorulması, (varsa) başka öğrencilere söz hakkı verilerek yanıtlanması.

SORULAR VE YANITLAR

S.1. Okuduğunuz metinde olaylar sıraya konularak anlatılmış mı?

C.1. ...

S.2. Sizce, okuduğunuz öyküde yazar olaylarla doğrudan ilgisi olmayan ayrıntılara girmiş mi? Neden?

C.2. ...

S.3. Olaylar nerede geçmektedir?

C.3. Olaylar bir adada geçmektedir.

S.4. Olaylar ne zaman yaşanmıştır?

C.4. Sonbaharda yaşanmıştır.

S.5. Öykünün karakter kadrosu kimlerden oluşmaktadır?

C.5. 1) Anlatıcı yazar, 2) Konstantin Efendi, 3) Çocuklar, 4) Yetişkin insanlar, 5) Mühendis Ahmet Bey, 6) Hollandalı, 7) Polisler.

S.6. Öyküde adı geçen karakterleri belli bir renk ile tanımlamanız istense, hangi karaktere hangi rengi yakıştırırsınız? Neden?

C.6. ...

S.7. Öykünün konusu nedir?

C.7. Doğaya ve çevreye yönelik duyarsızlık.

S.8. Yazarın son iki yıl içinde Ada'da fark ettiği değişiklik nedir?

C.8. Kuşların Ada'ya uğramaması.

S.9. Sonbahar yazara neleri çağırıştırıyor?

C.9. Sonbahar yazara kocayemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu anlaşılmış, sevilmiş, açsız, hırsız bir dünyayı çağırıştırıyor.

S.10. Öyküde kuşları kimler öldürüyor?

C.10. Yetişkin insanlar ve çocuklar öldürüyor.

S.11. Kuşları öldürmek için hangi yöntemleri kullanılıyor?

C.11. Çığırkan kuşların bir ağacın altına tuzak olarak konulması, bu çığırkan kuşların dostluk sesine gelen diğer kuşların ağacın dallarına asılan ökselere yapışması; insanlar tarafından kuş sesi taklidi yapılarak kuşların aldatılması gibi yöntemler kullanılıyor.

S.12. Konstantin Efendi kimdir?

C.12. Kuşları öldürmek için çocukları seferber eden kişi.

S.13. Öyküde Yazar (Anlatıcı) kuşları neye benzetmiştir?

C.13. Esmer lekeciklere benzetmiştir.

S.14. “Çoluklu çocuklu kocaman herifler...” cümlesinde geçen “çoluklu çocuklu” ikilemesi hangi anlamda kullanılmıştır? Yazar, bu ikilemeyle hangi duygusunu ortaya koymuştur?

C.14. Cümlede geçen “çoluklu çocuklu” ikilemesi, yaşını almış, yetişkinleri anlatmak için kullanılmıştır. Yazar, bu ikilemeyle kuşları öldürmeye çalışan yetişkin insanlara karşı öfkesini ortaya koymuştur.

S.15. Yazarın öyküde anlatımı güçlendirmek için bazı sanatlardan yararlandığını görüyoruz. Yazar, yaz mevsimini neye benzetmiştir? Hangi sanattan yararlanmıştır?

C.15. Yazar, yaz mevsimini, gitmekle gitmemek arasında sallanır bir halde, elinde bir pasaport, çıkınında üç-beş altınla bekleyen güzel yüzlü mahzun bir göçmene benzetmiştir. İnsana özgü nitelikleri yaz mevsimine yakıştırmış, dolayısıyla kişileştirme sanatı yapmıştır.

S.16. Konstantin Efendi kuşların Ada’ya gelişini hangi sözcüklerle anlatıyor?

C.16. “Geldi pilavlıklar.” sözcükleriyle anlatıyor.

S.17. “Geldi pilavlıklar.” ifadesinde “pilavlık” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

C.17. “Pilavlık” sözcüğü kuşları anlatmak için kullanılmıştır. Sözcük gerçek anlamının dışında mecaz anlamda kullanılmıştır.

S.18. Metinde geçen, “mütevazı”, “salapati”, “mülayim” sözcüklerinin karşıt anlamlarını söyleyiniz.

S.18. Kendini beğenmiş, kibar-nazik, dik başlı.

Etkinlik 3: Konstantin Efendi’nin fiziksel ve kişiliksel özelliklerini yazıp buna uygun bir portre çiziniz.

Fiziksel Özellikler

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Kişiliksel Özellikler

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Etkinlik 4: Öykünün iki temel karakteri olan “Anlatıcı Yazar” ile “Konstantin Efendi”nin kişilik özellikleri arasındaki farkları belirleyip kendi cümlelerinizle yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Ara Özet: Öğretmenin “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle öykümüzü kimi yönleriyle kavramaya çalıştık. Ancak, öykümüzün anlam yapısını tüm yönleriyle kavradığımızı söyleyemeyiz. Özellikle, metnin ana düşüncesi (temel iletisi) ve diğer iletilerinin ortaya konması gerekmektedir. Bu süreçte sizin yapacağınız yorumlar çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü, öykü türü; roman, şiir ve masallar gibi yazınsal (edebi) nitelik taşır ve yazınsal

nitelikli metinlerde saydığımız bu unsurlar doğrudan verilmez. Örtük olarak metnin içinde bulunur. Bu nedenle bu tür metinlerin anlamlandırılmasında sizin çabanız gereklidir.” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi aşağıdaki metni dikkatle okuyup ilgili soruları yanıtlayalım.” demesi.

Etkinlik 5:

a. Aşağıdaki metni okuyunuz.

Doğada insanlar, bitkiler ve hayvanlar hep birlikte yaşıyor. Ben bu dünyayı onlarla paylaşıyorum, benim ortağım onlar. Kuşu, böceği, ağacı, otu... Bunların hepsinin bir işlevi var hayatımızda. Dünyadan insanı alın, hiçbir şey değişmez, hatta güllük gülistanlık olur etraf. Ama doğa sağlıklı olmazsa insan yaşayamaz, yok olur. Ama katlediliyor doğa. Bu nasıl bir vicdansızlık? Bir gün sonrasını düşünmüyor açgözlü insanlar.

Hayrettin KARACA
www.kariyer.net

b. Aşağıdaki sorular üzerinde düşününüz.

S.1. Okuduğumuz bu metnin ana düşüncesi nedir? “Son Kuşlar” adlı öykünün ana düşüncesiyle bir benzerlik taşıyor mu?

C.1. Gelecek kuşakları düşünerek, doğayı ve doğadaki canlıları düşüncesizce yok etmemeliyiz. “Son Kuşlar” adlı öyküyle aynı ana düşünceye sahiptir.

S.2. Bir söyleşiden alınan bu kısa metnin ana düşüncesini hangi cümlelerden çıkarıyoruz?

C.2. Metnin ana düşüncesi, “Ama katlediliyor doğa. Bu nasıl bir vicdansızlık? Bir gün sonrasını düşünmüyor açgözlü insanlar.” cümleleriyle ifade edilmiştir.

S.3. “Son Kuşlar” adlı öykünün ana düşüncesini hangi cümleden çıkarıyoruz?

C.3. ... (Öykü türü yazınsal nitelikli metinlerde ana düşünce doğrudan verilmez.)

S.4. Ana düşünceyi belirleme açısından metinler arasında bir fark var mı? Düşününüz.

Açıklamalar: Öğretmenin, “Görüldüğü gibi yazınsal nitelikli metinlerin ana düşüncesini bulmak, bilgi ileten metinlerin ana düşüncesini bulmaktan daha zordur. Daha çok çaba gerektirir. Metinde anlatılanların tamamını anlamamız ve buna göre bir çıkarımda bulunmanız gerekir. Bu noktada, yazınsal nitelikli metinlerle bilgi ileten metinleri sınıflamamız yerinde olacaktır.” demesi ve aşağıdaki bilgileri tahtaya yazarak öğrencilerden bu bilgileri defterlerine yazmalarını istemesi.

Yazınsal Nitelikli Metinler	Bilgi İleten Metinler
Öykü	Deneme
Roman	Makale
Masal	Köşeyazısı (Fıkra)
Şiir	Mektup
	Anı
	Gezi Yazısı
	Söyleşi
	Yaşamöyküsü
	Özyaşamöyküsü

Ara Özet: “Gördüğünüz üzere metinleri temel olarak yazınsal nitelikli metinler ve bilgi ileten (bilgilendirici) metinler olarak ikiye ayırıyoruz. Bundan sonra sınıfta yapacağımız tüm etkinliklerde bu ayrımı dikkate almanız gerekir.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Daha önce de belirttiğim gibi yazınsal nitelikli bir metnin yalnızca ana düşüncesini değil, iletilerini bulmak da size düşer. Çünkü iletiler, bu tür metinlerde örtük (saklı) bir biçimde bulunur. İleti, yazarın okuyucuya yani size söylemek istediği düşünceler, vermek istediği mesajlardır.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

Etkinlik 6: Öyküden çıkardığınız diğer yardımcı düşünceleri (iletileri) aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.

- Öğrenciler tarafından öyküden çıkarılan iletiler, en az beş öğrenciye söz hakkı verilerek sınıf ortamında değerlendirilecek, metnin bağlamına koşut olarak ortaya konan her ileti pekiştirilecektir.

Etkinlik 7: Bir yazar metnini anlaşılır kılmak için bazı sözcükleri sık sık yineler, daha çok vurgular. Bu sözcüklere anahtar sözcük/sözcükler denir. Sizce “Son Kuşlar” adlı öykünün anahtar sözcükleri nelerdir? Aşağıya yazınız. (Etkinlik sonunda en az beş öğrenciye söz hakkı verilerek anahtar sözcükler üzerinde uzlaşa sağlanacaktır.)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Etkinlik 8: Aşağıdaki sorulardan hangisine çerçeve içine alınan cümleden yola çıkarak yanıt vermek mümkündür? (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Soru1. Yetişkinler ne sebeple çığırktan kuşları kullanıyorlardı?

Soru2. Yetişkinler ne amaçla çığırktan kuşları kullanıyorlardı?

Yetişkinler, hür kuşları aldatıp avlayabilmek için kafes içindeki çığırktan kuşları kullanıyorlardı.
(1)

Soru1. Çığırktan kuşlar ne sebeple yetişkinler tarafından kullanılıyordu?

Soru2. Çığırktan kuşlar ne amaçla yetişkinler tarafından kullanılıyordu?

Çığırktan kuşlar, sesleriyle hür kuşları yanlarına çekebildikleri için yetişkinler tarafından kullanılıyorlardı.
(2)

- Etkinlik sonunda öğretmen birinci cümlede “yetişkinlerin çığırtaan kuşları kullanma” **amacının**, hür kuşları aldatıp avlamak olduğu; ikinci cümlede “çığırtaan kuşların yetişkinler tarafından kullanılma” **nedeninin**, sesleriyle hür kuşları yanlarına çekebilmek olduğu belirtilecektir. Ayrıca, bu tür cümlelerin amaç-sonuç ve neden-sonuç cümleleri olduğu söylenecektir.

Ara Özet: “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle metnimizin hem biçimsel özelliklerini hem de ana düşüncesini, yardımcı düşüncelerini ve anahtar sözcüklerini belirleyerek içeriksel özelliklerini belirlemiş olduk. Görüldüğü üzere ‘Son Kuşlar’ adlı öyküsüyle yazar, bize, gelecek kuşaklar için doğayı ve doğal yaşamı korumamız gerektiği iletisini vermiştir. Bu noktada sizlerden bir yazılı bir araştırma ödevi hazırlamanızı istiyorum. Yapacağınız araştırma sunularının, çevre ve doğal yaşam konusunda hepimizde bir duyarlılık oluşturacağını sanıyorum.” denmesi ve aşağıdaki araştırma ödevleri için öğrencilerin görevlendirilmesi.

Araştırma Projeleri

- Her bir grup çalışması için beşer kişi belirlenecek ve öğrencilere iki hafta süre verilecektir.

I. GRUP

Aşağıda sıralanan sorularla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Ormanların insan yaşamını üzerindeki rolü nedir?
- Ülkemizdeki ormanlık alanlar hangi bölgeler üzerinde yoğunlaşmıştır?
- Ormanlarımızın geleceğini tehdit eden unsurlar nelerdir?

II. GRUP

Aşağıda sıralanan sorularla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Dünyamızda yaşanan çevre/hava kirliliğinin nedenleri nelerdir?
- Ülkemizde çevre sorunlarıyla ilgili olarak çalışmalar yürüten ne tür kuruluşlar bulunmaktadır?
- Bu sorunların giderilmesine yönelik bizler bireysel olarak neler yapabiliriz?

III. GRUP:

Yukarıdaki araştırma konularıyla ilgili resim, afiş, poster v.b. araç-gereçleri toplayarak görsel bir sunu hazırlayınız.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi etkinlik kitapçığınızda bulunan soruları okuyalım. Beş dakikalık düşünme süresinin sonunda tahtaya kaldıracaklarım düşüncelerini açıklayacaklar. Konuşmanızı yaparken şimdi okuyacağım kurallara uymanızı istiyorum.” demesi ve konuşma ilkelerini okuması. (Konuşma sırasında öğretmen, “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir. Her bir konuşmadan sonra öğretmen gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

3. KONUŞMA

Etkinlik 9: Aşağıdaki sorular üzerinde düşününüz.

S.1. “Son Kuşlar” adlı öyküyü nasıl buldunuz? Neden?

S.2. Sizce, bu metne uygun bir başka başlık ne olabilir? Neden?

S.3. Çevrenizde tanıdığınız insanlar arasından, kime/kimlere bu öyküyü okumasını önerirdiniz? Neden?

S.4. Yazarın, gelecekle ilgili kaygıları nelerdir? Siz, yazarın bu kaygılarını paylaşıyor musunuz?

S.5. Çevrenizde sizi bu yönde kaygılandıran örnek olay/olaylar yaşadınız mı? Neler hissettiniz?

Ara Özet: “Konuşma becerisini tüm boyutlarıyla kavramış olmanız ve bunu uygulamaya geçirebilmeniz ilerideki yaşamınızda sizlere büyük yararlar sağlayacaktır. Konuya yönelik duyarlılığınızdan dolayı sizleri kutlarım” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Bu derste yapacağımız etkinlik sizlerin yaratıcılığınızı ve yazma becerinizi geliştirmeye yöneliktir. Öte yandan yapacağınız bu etkinlik özdeşim kurma becerinizi de açığa çıkaracaktır. Yazacaklarınızı şimdiden merak ediyorum.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

4. YAZMA

Etkinlik 10: Okunan bir metnin anahtar sözcüklerini kullanarak öykü yazma.

a. “Doğada yaşayan herhangi bir canlı olsaydınız insanlara neler söylemek isterdiniz.” Kendinizi doğada yaşayan herhangi bir canlı yerine koyarak ve “Son Kuşlar” adlı öykünün anahtar sözcüklerini kullanarak bir öykü yazınız.

...

b. Grubunuzdaki arkadaşlarınızın yazdığı öyküleri okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız, vermiş olduğunuz puanın nedenini arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Grubun Verdiği Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5				
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5				
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5				
	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5				
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5				
	Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır.	5				
	Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiştir.	5				
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5				
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5				
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5				
	Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamıştır.	5				
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5				
Yazım ve Noktalama	Yazım kurallarına uyulmuştur.	5				
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5				

- Yazma işlemi sonrası öğrenciler arasında etkileşim sağlamak amacıyla, öğrenci grupları oluşturulur. Bu süreçte, öğrenciler dörderli gruplara ayrılır ve her grup, grup üyelerince yazılan metinleri, yukarıdaki yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinde belirtilen ilkeler doğrultusunda değerlendirir. Grup üyelerinin okunan her metne ilişkin verdiği puanlar toplanarak metnin grup puanı elde edilir. (Akran değerlendirmesi yapılırken öğretmen, yazılan metinlerden en az beşini okuyarak “yazılı anlatım becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda puanlar, gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

Ara Özet: “Grup olarak yapmış olduğunuz bu değerlendirmeler sizlere zamanla yeni bakış açıları kazandıracaktır. Ancak, sizlerden istediğim bu tür etkinlikleri yaparken birbirinizi incitici söz ve davranışlardan uzak durmanızdır. Burada önemli olan, birbirinizden bir şeyler öğrenebilmenizdir.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Anadilimizi yazılı ve sözlü anlatımda ustalıkla kullanabilmemiz, okuduğumuzu tam ve doğru olarak anlayabilmemiz için, Türkçemizdeki sesleri ve bunlarla ilgili kimi ses olaylarını bilmemiz gerekmektedir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yerine getirmesi.

5. DİLBİLGİSİ

1. “Bildiğiniz üzere alfabemizde 8 ünlü, 21 ünsüzü gösteren 29 harf bulunmaktadır. Ses yolunda hiçbir engelle uğramadan oluşan, yalnız başına söylenebilen seslere “ünlü sesler” denir. Bunlar: a, e, ı, i, u, ü, o ve ö sesleridir.” denmesi.
2. “Ünlüler, ses yolundan çıkışları sırasında dilin, dudakların ve ağzın durumuna göre gruplandırılırlar. Ünlüler, dilin durumuna 1) kalın ünlüler (a, ı, o, u), 2) yuvarlak ünlüler (e, i, ö, ü) olmak üzere ikiye ayrılırlar. Dudakların durumuna göre 1) düz ünlüler (a, e, ı, i), 2) yuvarlak ünlüler (o, ö, u, ü) olmak üzere yine iki bölümde değerlendirilir. Ağzın durumuna göre 1) geniş ünlüler (a, e, , o, ö) ve 2) dar ünlüler olarak (ı, i, u, ü) olarak 2 bölüme ayrılır. Ünlülerin bu özellikleri şöyle bir tabloyla gösterilebilir.” denmesi ve aşağıdaki tablonun tahtaya çizilmesi, öğrencilerden bu tabloyu defterlerine çizmelerinin istenmesi.

	DÜZ		YUVARLAK	
	GENİŞ	DAR	GENİŞ	DAR
KALIN	a	ı	o	u
İNCE	e	i	ö	ü

3. “Türkçemizde ünlülerin sözcük içindeki dizilişleriyle ilgili iki kural vardır. Bunlardan ilki ‘büyük ünlü uyumu’, başka bir adlandırmayla ‘kalınlık-incelik uyumu’dur. Dilimizde birden çok heceli sözcüklerde kalın ünlülerden sonra kalın, ince ünlülerden sonra ise ince ünlüler gelir. Bu kurala ‘büyük ünlü uyumu’ denir.” denmesi ve aşağıdaki cümlelerin tahtaya yazılarak, öğrencilerden cümlelerde geçen sözcüklerin bu kurala uyup uymadıklarını tablodan da yararlanarak belirlemelerinin istenmesi.

- Senin için dövüşürken ölmüşler.
- Çocuklar koşarken beni gördüler.

4. Yukarıdaki cümlelerde geçen her bir sözcüğün değerlendirmesi için bir öğrenciye söz hakkı verilmesi, doğru yanıtların pekiştirmesi, yanlışların ipucu verilerek düzeltilmesi. İkinci cümlede geçen koşarken sözcüğünün kurala uymama nedeninin aldığı “-ken” ekinden kaynaklandığının belirtilmesi ve büyük ünlü uyumu ile ilgili diğer kuralların belirtilmesi. (Büyük ünlü uyumunun tanımı ve kuralları öğrencilerin defterlerine yazdırılacaktır.)
5. “Ünlülerin sözcük içindeki dizilişleriyle ilgili diğer kural ise ‘**küçük ünlü uyumu**’, başka bir adlandırmayla ‘düzlük-yuvarlaklık uyumu’dur. Küçük ünlü uyumunun iki kuralı vardır. 1. Bir sözcüğün ilk hecesinde düz ünlü (a, e, ı, i) varsa, sonraki hecelerde de düz ünlüler olmalıdır. 2. Bir sözcüğün ilk hecesinde yuvarlak ünlü (a, e, ı, i) varsa, sonraki hecelerde ya dar-yuvarlak (u, ü) ya da düz- geniş (a, e) ünlüleri olmalıdır.” denmesi ve “canlı”, “elbise”, “kutu”, “gözlük”, “otobüs” sözcüklerinin tahtaya yazılarak öğrencilerden cümlelerde geçen sözcüklerin bu kurala uyup uymadıklarını tablodan da yararlanarak belirlemelerinin istenmesi.
6. Tahtaya yazılan her bir sözcüğün değerlendirmesi için bir öğrenciye söz hakkı verilmesi, doğru yanıtların pekiştirmesi, yanlışların ipucu verilerek düzeltilmesi. “Otobüs” sözcüğünün bu kurala uymama nedeninin yabancı bir sözcük olmasından kaynaklandığının belirtilmesi ve küçük ünlü uyumu ile ilgili diğer kuralların belirtilmesi. (Küçük ünlü uyumunun tanımı ve kuralları öğrencilerin defterlerine yazdırılacaktır.)
7. “Türkçemizde 8 ünlünün yanında 21 de ünsüz harf bulunmaktadır. Ses yolunda bir engele uğrayarak oluşan yalnız başına söylenemeyen seslere “ünsüz harfler” denir. Ünsüzler, ses tellerinin titreşimlerine ve çıkış biçimlerine göre gruplandırılır.” denmesi.
8. “Ünsüzler, ses tellerinin titreşimlerine göre 1. sert ünsüzler, 2. yumuşak ünsüzler olmak üzere iki bölümde değerlendirilir. ‘**Sert ünsüzler**’, ağızdan birdenbire ve sert bir biçimde çıkan (f, t, p, ş, ç, k, h, s) ünsüzleridir. ‘Fıstıkçı Şahap’ özel adında yer alan ünsüzler tamamen sert ünsüzlerden oluşmaktadır.” denmesi ve bu özel adın öğrencilere söylenilerek ünsüz seslerin söylenişine dikkat çekilmesi.
9. “Ses yoluyla çıkarken ses tellerinde titreşim yapan, bir gürültüyle birlikte işitilen ünsüzlere ‘**yumuşak ünsüzler**’ denir.” denmesi ve bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak yumuşak ünsüzleri (ğ, j, l, m, n, r, z, v, y, v, b, c, d, g) yazdırması.

10. “Ünsüzler, çıkış yerlerine göre ise **1. süreksiz ünsüzler** (ç, k, p, t, b, c, d, g) **2. sürekli ünsüzler** (f, j, h, ğ, l, m, n, r, s, ş, v, y, z) olmak üzere yine iki bölümde değerlendirilir. denmesi ve bu bilgilerin öğrencilerin defterlerine yazdırılması.

Ara Özet: Öğretmenin, “Ünlü ve ünsüz seslerle ilgili tüm bilgileri belleğinizde tutmanızın oldukça zor olduğunu biliyorum. Ancak, ünlü ve ünsüzlerle ilgili kimi kuralları bilmeniz yazılı ve sözlü anlatımınız için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu derste yapmış olduğumuz etkinlikleri zaman zaman defterlerinize bakarak tekrar etmeniz gerekir.” demesi.

Ara Geçiş: “Şimdi yapacağımız etkinlikler bu ses olaylarının yazılı ve sözlü anlatımınız açısından niçin önemli olduğunu daha açık bir biçimde ortaya koyacaktır.” denmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırayla yerine getirilmesi.

1. Öğretmenin, tahtaya, “çorab, bakrac, geçid, sıcağ” sözcüklerini yazması ve her sözcüğün sonunda bulunan seslere dikkat çekerek, bu sözcüklerin yazımının doğru olup olmadığını sınıfa sorması. Doğru yanıtlara ulaşıldığında aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması:

- “Türkçe sözcüklerin sonunda yumuşak süreksiz harfler (b, c, d, g) bulunmaz. Bunların yerine sert süreksizleri (p, ç, t, k) bulunur.

2. Yukarıdaki sözcüklerin yazım yanlışlarını bulunup, “çorap, bakraç, geçit, sıcak” şekline sokulmasından sonra, bu sözcüklerin, adın belirtme hal eki (-i) getirilerek, belirtme durumuna sokulması ve aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması:

- Sözcük sonlarındaki sert süreksizler (p, ç, t, k) ünlü ile başlayan herhangi bir ek aldıklarında yumuşak süreksiz (b, c, d, g) biçimine dönüşürler. Bu kurala **ünsüz yumuşaması** denir.

(Kural dışı kalan kimi sözcüklerde (taşıt, konut vb.) bu değişimin olmadığı belirtilecek.)

3. Öğretmenin, “Son sesi değişmeyen sözcükleri yazım kılavuzları göstermektedir.” açıklamasını yapması ve öğrencilerden yazım kılavuzuna bakıp örnek göstermelerini istemesi.

4. Öğretmenin, tahtaya “Zonguldağ’ı, Ahmed’i, Serab’ı” özel adlarını yazması ve bu sözcüklerin yazımının doğru olup olmadığını sınıfa sorması. Doğru yanıtlara ulaşıldığında aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması:

- Özel adların sonlarında bulunan süresiz sert ünsüzler yumuşatılmadan yazılır.
5. Öğretmenin, “yapış-gan, bas-gın, kayak-cı, yurt-daş, git-di” sözcüklerini tahtaya yazması ve sözcüklerin yazımının doğru olup olmadığını sınıfa sorması. Doğru yanıtlara ulaşıldığında aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması:
- Türkçede sonu sert ünsüzlerle (p, ç, t, k, f, h, s, ş,) biten sözcükler, yumuşak süresizlerle başlayan ek aldıklarında, bu ünsüzler sertleşerek “t, ç, k”biçimini alırlar. Bu kurala **ünsüz sertleşmesi** denir.
6. Öğretmenin, “minicik, cumartesi, niçin, devrik” sözcüklerini tahtaya yazarak öğrencilerden bu sözcükleri ek ve köklerine ayırmalarını istemesi. İşlem sonrası bu sözcüklerde nasıl bir ses olayının bulunduğunu sorması. Doğru yanıt ulaşıldıktan sonra aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması.
- Türkçede bazı sözcükler çekimlenirken veya türetilirken seslerinden birisi düşer. Bu olaya ses düşmesi denir. Eğer, düşen ses bir ünlüye bir hece eksilmesine neden olur. Bu durum, **hece düşmesi** olarak da adlandırılır.
7. Öğretmenin, “saklıyor, diliyor, kutluyor” sözcüklerini tahtaya yazarak öğrencilerden bu sözcükleri ek ve köklerine ayırmalarını istemesi. İşlem sonrası bu sözcüklerde nasıl bir ses olayının bulunduğunu sorması. Doğru yanıt ulaşıldıktan sonra aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması.
- “a, e” geniş ünlüleriyle biten sözcükler “-yor” eki ile çekimlendiğinde sözcüğün son hecesinde bulunan geniş ünlüler daralarak “ı, i, u, ü” ünlülerine dönüşür. Bu ses olayına **ünlü daralması** denir.
8. Öğretmenin, “kapıya, odası, yedişer, dünyanın” sözcüklerini tahtaya yazarak öğrencilerden bu sözcükleri ek ve köklerine ayırmalarını istemesi. İşlem sonrası bu sözcüklerde nasıl bir ses olayının bulunduğunu sorması. Doğru yanıt ulaşıldıktan sonra aşağıdaki kuralın tahtaya yazılması.
- Türkçede iki ünlü yan yana bulunmaz. Ünlü ile biten sözcüklere ünlü ile başlayan ekler getirildiğinde araya “n, s, ş, y” ünsüzlerinden biri gelir. Bu ses olayına **kaynaştırma**; harflere de kaynaştırma harfleri denir.

9. Öğretmenin, “Sessiz harflerle biten sözcüklerin kendisinden sonra gelen ve ünlü ile başlayan sözcüklere bitleştirilerek okunmasına ‘ulama’ denir.” demesi ve bu tanımı öğrencilerin defterlerine yazdırması. Aşağıdaki mısraların tahtaya yazılarak öğrencilerden mısra içindeki ulamaları göstermelerini istemesi.

Öpmek istediğin elin tokatıdır ki en çok acıtır
Ne şair yaş döker, ne aşık ağlar
Tarihe karıştı eski sevdalar

Etkinlik 9:

- A sütunundaki parçada yer alan yazım yanlışlarını bulup doğrusunu B sütununa yazınız.
- Parçadaki ulama oluşturan sözcüklerin altını çiziniz.

A	B
Sevgi, elindeki işi bıraktı, ninesinin yanına geldi... Hem gülüyor, hem de gülümsemesini gizlemeye çalışıyordu. Nakışlara, renklerin uyumuna bakdı. Hiç de örnekdekine benzemiyordu. "Sökeceksin nine." dedi "Başka türlü düzeltemezsin ki... Sökmen gerek." Sevgi'nin dediği gibi yaptı nine. Söktü. Sökerken şöyle düşünüyordu: “Bir bana bak, bir de Sevgi'ye. Annesinin gösterdiği örneği benden daha iyi kavradı. Eli benden daha yatgın.." Sökme işi bitince, bu kez yeniden başladı işe nine. Ne olursa olsun bitirecekdi. Hem de torununkinden kötü olmamalıydı. Sessiz ama büyük bir yarışdı bu. Az sonra Sevgi'nin uykusu geldi, kalktı, işini topladı. Yatdı. Sabahcıydı.	

Açıklama: Etkinlik sonrası öğrencilere, hangi sözcüklerinin yazımının yanlış olduğu sorulacak, doğru yanıtlar pekiştirilecek, yanlışlar ipucu verilerek düzeltilecektir.

Etkinlik 10: Aşağıdaki sözcüklerde hangi ses olayının bulunduğunu belirleyip sözcüğün karşısına yazınız.

Uzayı:.....

Beyninde:.....

Ayağı:.....

Gülüyorlar:.....

Gencecik:.....

Açıklama: Etkinlik sonrası her bir sözcük için bir öğrenciye söz hakkı verilecek, yanlış yanıtlar ipucu verilerek düzeltilecek, doğrular pekiştirilecektir.

6. KAPANIŞ

Son Özet: “Gördüğünüz üzere ünlü ve ünsüz seslerle ilgili bilgiler yazılı ve sözlü anlatımımız için büyük önem taşımaktadır. Ancak unutmamalıdır ki, anadilimizi doğru ve etkili kullanabilmemiz açısından bizleri yetkinleştirecek temel araç kitaptır. Bu nedenle ders etkinliklerimizin dışında elimizden geldiğince kitap okumalı, dahası okuduklarımızı ana hatlarıyla yazılı olarak özetlemeliyiz.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, “Önümüzdeki hafta karikatür ve mizah konulu bir metin üzerinde duracağız. Gazete, dergi, internet gibi iletişim araçlarından elde edeceğimiz karikatür örneklerini sınıfa getirebilirsiniz. Başarılı bulunan karikatürleri okul panosunda sergileyeceğiz.” demesi. Ayrıca, kapsamı ve sınırları birinci etkinlikte belirtilen araştırma ödevlerinin önümüzdeki hafta sunulacağının belirtilmesi, ilgili öğrencilerden ödevlerle ilgili hazırlıklarını tamamlamalarının istenmesi.

Tekrar Güdüleme: Grupla yapılan yazılı anlatımı değerlendirme etkinliğinde grup birincisi olan öğrencilere teşekkür edilmesi, sözlü notu olarak yüz (100) verilmesi.

Kapanış: Öğretmenin, Necati Cumalı’nın “Güneş Delisi” adlı şiirini okuması, daha sonra istekli üç öğrenciye okutması.

C. DEĞERLENDİRME (Süreniz 12 dakikadır.)

1. Aşağıdakilerden hangisi bilgi ileten metin türlerinden biri değildir?
a) Öykü b) Deneme c) Makale d) Anı
2. “İnce” sözcüğü hangi cümlede gerçek anlamıyla kullanılmıştır?
a) Kızlar halı dokurken ince düşüncelere dalmışlardı.
b) İnce ipek ipliklerle dokunan halılar çok güzeldir.
c) Halı dokumak, herkesin beceremeyeceği ince bir iştir.
d) Halı satıcısının ince davranışı müşteriyi etkiledi.
3. Gazete yazılarında evet... Kitaplarımda okuyucuyu yormamak endişesinden uzağım. Çapraşığı en küçük unsuru feda etmeden anlatırım. Fakat bunun mümkün olmadığı yerde, sadeliğe hiçbir değeri feda etmem.

Bu parça aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı olabilir?

- a) Yalın yazmak konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b) Yazılarınızda kolay ve rahat okunmaya dikkat eder misiniz.?
 - c) Yazılarınızda nasıl bir anlatımı yeğlersiniz?
 - d) Kitaplarınızın dili, fıkralarınızdan niçin daha ağır?
4. Geçmişle bağlı kalmak, hayat için ne kadar zararlıysa, onu yok saymak da o derece zararlıdır. Ölenle ölünmez; ama ölenler bizimle yaşar. Bütün mesele geçmişin bize yük olması değil, tersine yükümüzü azaltmasıdır. Her şey geçmişin toprağıyla uzlaşarak üretken olabilir.

Bu parçada vurgulanmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Geçmiş bir kenara bırakılıp geleceğe bakılmalı.
 - b) Geçmişin önemli tarafını alıp geri kalanını atmalı.
 - c) Geçmişe ait değerleri temel alan bir gelecek oluşturulmalı.
 - d) Üretkenlik, geçmiş eserleri taklit ederek yeni yapılar oluşturmaktır.
5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bütün sözcükler arasında “ulama” yapılabilir?
a) Öp oğlum amcanın elini.
b) Bir elde olmalı kandil.
c) Beş gün oldu yine gelmedi.
d) Kurumla yat sokağın ortasında.

6. Nokta (.) ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Bitmiş cümlelerin sonuna konur.
- b) Kısaltmaların sonuna konur.
- c) Sıra bildiren rakamlardan sonra konur.
- d) Görevce özdeş sözcüklerin arasına konur.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (‘) yanlış kullanılmıştır?

- a) 1985’te ben de mutlulukla tanıştım.
- b) Türkiye’nin geleceği iyi görünüyor.
- c) Annem’de size gelmeyi düşünüyordu.
- d) Hilmi Yavuz’un şiirlerini çok aradım.

8. Sanma ki derdim güneşten ötürü,

Ne çıkar bahar geldiyse,

Bademler çiçek açtıysa?

Ucunda ölüm yok ya.

Yukarıdaki altı çizili sözcüklerde aşağıdaki ses olaylarından hangileri yapılmıştır?

- a) Ses düşmesi – sessiz benzeşmesi
- b) Sessiz düşmesi – sessiz yumuşaması
- c) Sessiz yumuşaması – sessiz benzeşmesi
- d) Ünlü daralması – ünlü türemesi

9. Bu, şunu da düşünmemizi sağlıyor () Şiire ilgi daha bitmiş değil () Anadolu halkı () bir şairi duygusuna yakın buldu mu okur ()

Bu parçada boş bırakılan yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?

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

10. Anneciğim, büyüyorum ben şimdi

Büyüyor göllerde kamış

Fakat değnekten atım nerede?

Kardeşim su versin ona, susamış.

Bu dördlükte büyük ünlü uyumuna uymayan kaç sözcük kullanılmıştır?

- a) 4
- b) 3
- c) 2
- d) 1

EĞİTİM DURUMU 3

KARİKATÜR VE MİZAH

(Ahmet ÖNEL)

KARİKATÜR VE MİZAH

“Lütfen Gülümseyiniz!”

Gülümseme ve düşünme ayrıcalığı, insanın varlık nedenlerini oluşturan ve birbirini tamamlayan iki ögedir. Düşünmenin açılımında, bu coğrafyanın garip kaderine denk gelen farklı çağrışımlar var oysa: Kara kara düşünmek gibi... Karadenizde gemilerin batması gibi... Gülümseyen düşünce diye tariflenen çizginin, her şeye karşın bu topraklara nasıl sızdığı ise gerçekten düşündürücüdür bu nedenle. (...)

Mizah, yaşamın ta ortasında yer alıyor oysa. Asla yama gibi değil. Bu toprakların İncili Çavuşlu, Kaygusuz Abdallı, Hoca Nasreddinli, Neyzen Tevfikli, Eşrefli, Aziz Nesinli bir uzun dönem mizahlı tarihi var çünkü. Ağır oturalım molla desinler, konuşmayalım derin düşünüyorum sansınlar yutturmacası bizatihi kara mizah malzemesi oldu çoktan. Sonuçta, düşünceden mizaha, mizahtan karikatüre, karikatürden yaşadığımız dünyanın “yeni bir tariflemesine”, gülümsemenin sancısız bir yolculuğunu gerçekleştirmekle yükümlüüz. Bizler! Yani, mizahı bir söylem, bir dil, bir çılgılık olarak benimseyenler.

Sonuçta kendi hayatlarımızı, ilişkilerimizi, aşklarımızı ve yoksulluklarımızı tartıya vurdukça bizleri kara kuyulara düşmekten alıkoyacak bir gücün varlığını her an yanımızda hissetmemiz mümkün olacak.

Sonuçta bir sağaltım bu. Evet, gelecekle ilgili olarak iyimseriz ama dünyanın hastalıklı bir gezegen olduğunu da iyi biliyoruz. Ağaçları kesiyor, ormanları yok ediyorlar örneğin! Denizler hızla kirleniyor ve buzullar eriyor! Ancak, kirlenmesi mümkün olmayan, erimeyeceği besbelli pırıl pırıl düşünce ve onun yaratıları henüz önemini koruyor. Acımasızlara, duyarsızlara, gerçek zavallılara ve günü birlik yaşamayı seçenlere hala tokat gibi incek sözün, çizginin gücünü kim yadsıyabilir ki!

Alay ediyorum, öyleyse varım diyebilir bir karikatür sanatçısı. Alay ediyorum, öyleyse canına okuyabileceğim de diyebilmeli kanımca.

İyi ki de var diye noktalayalım sözümüzü. Bu savaşım bize düşüncenin, mizahın, giderek yaratının gücünü anımsatıyor çünkü. Sonuç olarak, sessiz anlaşmalarla birbirimize kenetleniyoruz. Sessiz anlaşmalar ya da yazısız karikatürlerle gerçekleştiriyoruz bu buluşmayı. Bir Çek karikatürü bana merhaba diyor, bir Çin kartonu binlerce kilometre öteden göz kırptıyor ve bir Eskimo usta işi çizgisiyle beynimizdeki bütün buzulları eritiyor! Öyleyse varız! Öyleyse yazmak, çizmek ve alay etmek için eskisinden daha çok nedene sahibiz!

Mizahın gücüne sonsuz inanıyoruz. Hayatın içine sessizce süzülen bu farklı disiplinin bir üslup, bir tarz, bir sanat olması ise bir insan olarak bizi gönendiriyor. Sonuçta; dünyanın dört bir yanından gelen her bir çizginin birer oka dönüşüp hedefe ulaşacağına eminiz. Hedefte ise çirkin, kötü ve karanlık saklanıyor. İki bin yıllık bir sinsilikle gizlenmeyi hala beceriyorlar!

İyi ama ne zamana kadar?

Mizahın gücü insana duyduğumuz güveni tazeliyor bu nedenle. Karikatür ise yine bu insana yakışan fotoğrafı gün ışığına çıkarmaya hazır. Kolay açıklanamayan bir kimyanın, hızlı çözülmesi mümkün olmayan bir denklemin karşısında yer alıyoruz. Yapacağımız ilk davranış kalemlere sarılmak olsun öyleyse. Kağıtların beyaz çağrısı ise hınzır zekaları alabildiğine kışkırtıyor!

İkinci bir emri neden bekliyoruz öyleyse? İçimizdeki insanı aydınlığa çıkarmak için yüz kaslarımıza ne zaman özgürlük tanıyacağız peki? Evet, tıpkı düşündüğünüz gibi. Yaşam fazlasıyla zorlu, kıyıcı ve ciddi. Öyleyse, lütfen gülümseyin artık! Kocaman gülümseyin. Çünkü yeryüzünün bu titreşime acilen gereksinimi var!

Ahmet ÖNEL
www.nd-karikaturvakfi.org.tr

EĞİTİM DURUMU 3

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretiminde, Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması.**

Üstündağ, Tülay. **Yaratıcılığa Yolculuk.**

Yalçın, Alemdar. **Türkçe Öğretim Yöntemleri.**

Kavcar, Cahit. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.**

Ak, Behiç. **Ne Biçim Kurbağasın Sen.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Metnin Başlığı: Karikatür ve Mizah

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi.

b. Metnin duygu ve düşünce yapısının kavratılması.

c. Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerinin kavratılması.

d. Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.

e. Duygu, düşünce, tasarım, izlenimlerini sözlü olarak doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme becerisinin kazandırılması.

f. Hazırlıklı konuşma becerisinin kazandırılması.

g. Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi.

h. Türkçenin yazım kurallarının kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Konuşmada görgü kurallarına uyabilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde anlatabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç : Hazırlıklı konuşma yapabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10. davranışlar)

Amaç: Sözlü anlatımın günlük yaşamdaki önemini kavrayabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,3,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

(1,2,3, ve 7. davranışlar)

Amaç: Okuma beceri ve alışkanlığı kazanabilme

(2,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metinleri değerlendirebilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Planlı yazma ilkelerini uygulayabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin yazabilme

(2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme

(1 ve 8. davranışlar)

Amaç: Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme

(7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

(3 ve 5. davranışlar)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. **Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme:** Konuyla ilgili olarak aşağıdaki resmin tahtaya asılması ve öğrencilere ilgili soruların yöneltilmesi:



- “Sizce bu resimde ne anlatılmak istenmiştir?”
- “Resimdeki adam ne yapmak istiyor?”
- “Yerdeki zarfın bir anlamı var mı?”
- “Adamın gölgesi neyi temsil ediyor?”
- “Sizce bu resim çok anlamlılık özelliği taşıyor mu?”
- “Sizce, bu resimde ortaya konan anlamları sözcüklerle ifade etmek daha mı kolay olurdu?”

2. **Güdüleme / Amaç Belirleme:** Öğretmenin “Bu dersimizde Ahmet Önel’in ‘Karikatür ve Mizah’ adlı denemesini okuyup çeşitli açılardan inceleyeceğiz. Karikatür ve mizahın sanatsal gücünü, toplumsal yaşamımızda ne tür bir rol üstlendiğini metni okuduktan sonra öğrenmiş olacağız. Bu amaca yönelik çeşitli etkinliklerimiz olacak. Yapacağımız etkinlikler temelde sizlerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinizi geliştirmeye yöneliktir.” demesi.

3. Geçiş: Öğretmenin, “Öncelikle yazarın karikatür ve mizah hakkında neler söylediğine bir bakalım, ardından etkinliklerimize geçeriz.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

1. Öğrencilerden metni, okuma stratejilerini kullanarak bir kez ve sessiz olarak okumalarının istenmesi. (Okuma sürecinde öğrencilerden metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirlemeleri istenecektir.)
2. Öğretmenin, öğrencilere, dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.
3. Metnin, anlatım bütünlüğünü bozmayacak biçimde, bir kez üç değişik öğrenciye sesli olarak okutulması; sesli okuma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi.
4. Öğretmenin, “Metni tam olarak kavrayabilmek için metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını öğrenmeniz gerekmektedir.” demesi ve sınıfa “Metnimizin içinde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?” sorusunu yöneltmesi.
5. Anlamı bilinmeyen sözcükler için sözlüklere bakılmasının istenmesi.
6. Metin içindeki deyimlere yönelik aşağıdaki etkinliklerin yaptırılması.

Etkinlik 1: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Kara kara düşünmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Karadenizde gemileri batmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. Canına okumak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

SORULAR VE YANITLAR

S.1. “Kara kara düşünmek” ve “karadenizde gemileri batmak” deyimleri ne anlama gelmektedir? Bu iki deyim arasında anlamsal bir yakınlık var mıdır?

C.1. Kara kara düşünmek: Kötümser ve üzüntülü bir hava içinde düşünceye dalmak.
Karadenizde gemileri batmak: Normalde neşeli olan kişinin üzgün bir ruh halinde bulunması. Bu iki deyim arasında anlamsal bir benzerlik vardır.

S.2. Canına okumak deyiminin yerine başka hangi deyimleri kullanabiliriz?

C.2. Canına okumak deyiminin yerine, canını yakmak, hakkından gelmek vb. deyimleri kullanabiliriz.

S.3. Yazar bu metinde özellikle neyin üzerinde duruyor, ne hakkında söz söylüyor?

C.3. Yazar bu metinde karikatür ve mizahın yaşamımızdaki rolü ve önemi üzerinde duruyor.

S.4. Yazar, bu metinde düşüncesini (iletisini) açmak, geliştirmek için hangi yollara başvurmuştur?

C.4. Yazar, düşüncesini açmak, geliştirmek için metnin ikinci ve altıncı paragraflarında örneklemelere başvurmuştur.

S.5. Okuduğumuz bu metnin türü nedir?

C.5. Okuduğumuz bu metnin türü “deneme”dir.

S.6. Yazar metinde “gülümseyen düşünce” sözüyle neyi betimlemiştir?

C.6. Yazar, metinde “gülümseyen düşünce” sözüyle karikatür sanatını betimlemiştir.

S.7. “Gülümseme” ve “düşünme” yazara göre nasıl bir anlam taşımaktadır? Bu metnin hangi cümlesinden anlıyoruz?

C.7. Yazara göre, gülümseme ve düşünme, insana özgü bir ayrıcalık olup onun varlık nedenini oluşturmaktadır. Bunu, metnin “Gülümseme ve düşünme ayrıcalığı, insanın varlık nedenlerini oluşturan ve birbirini tamamlayan iki ögedir.” cümlesinden anlıyoruz.

Ara Özet: Öğretmenin “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle metnimizdeki anlamı bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını öğrendik, biçim ve içerik açısından metnimizi kimi yönleriyle değerlendirdik.”demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi yapacağımız etkinliklerimizin ilkinde anahtar sözcüklerden hareketle metnimizi özetleyeceğiz. İkinci ve üçüncü etkinlikler ise metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini bulmaya çalışacağız. Etkinlikleri yaparken sessiz okuma sırasında kullandığınız okuma stratejilerinden yararlanmayı unutmayın. Okuma sürecinde yapmış olduğunuz tüm işaretlemeler ve almış olduğunuz notlar yapacağınız etkinliklerde sizlere kolaylık sağlayacaktır. Okuma sürecinde bu stratejileri kullanmayı bir alışkanlık haline getirmeniz gerekir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri yaptırması.

Etkinlik 2: Aşağıdaki sözcük havuzundan metnin anahtar sözcüğü olabilecek sözcükleri seçerek metni özetleyen cümleler kurunuz. (Etkinlik sonrası en az beş öğrenciye söz hakkı verilerek etkinlik değerlendirme yapılacaktır; bu süreçte öğretmen, “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili değerlendirme başlıklarını puanlayarak öğrencilere konuşmalarıyla ilgili gerekli dönütleri sunacak, yapılan yanlışları düzeltecektir.)

karikatür	mizah	yaşam
gülümseme	hınzır	çizgi
eleştiri	düşünmek	özgürlük
çığlık	zeka	söylem
kalem	insan	güç
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

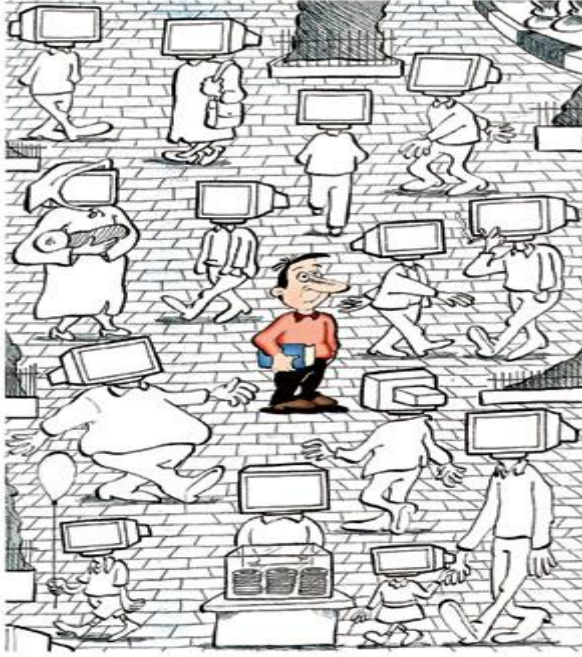
Etkinlik 3: Okuduğunuz “Karikatür ve Mizah” adlı metinle ilgili dört soru yazarak yanıtlayınız. (Etkinlik sonrası en az beş öğrenciye yazmış oldukları sorulardan birini sınıfa yöneltmek üzere söz hakkı verilir, yöneltilen sorular başka bir öğrenci tarafından yanıtlanır.)

S.1:	
Y.1:	
S.2:	
Y.2:	
S.3:	
Y.3:	
S.4:	
Y.4:	

Etkinlik 4: Aşağıdaki ilgili yerlere metnin ana düşüncesini (ana ileti) ve yardımcı düşüncelerini (diğer iletilerini) yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
1).....		2).....
.....		
.....		
.....		
	Ana Düşünce (İleti)	
Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
3).....		4).....
.....		
.....		
.....		

Etkinlik 5: Aşağıdaki karikatür ve resimlerde ne(ler) anlatılmak istenmiştir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ulaştığınız düşünceleri (yorumları) ilgili karikatürün yanına yazınız. (Etkinlik öncesinde grup taşırtması için sınıf dörderli gruplara ayrılır. Etkinlik sırasında öğretmen grupları denetleyerek gerekli gördüğü yerlerde karikatürlerle ilgili ipuçları sunar.)

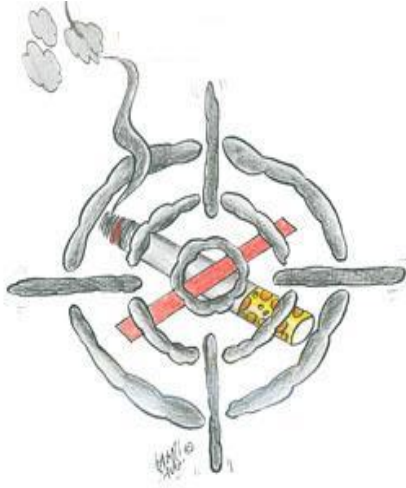


Düşünceleriniz

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Düşünceleriniz

[illegible]



Düşünceleriniz

.....

.....

.....

.....

.....

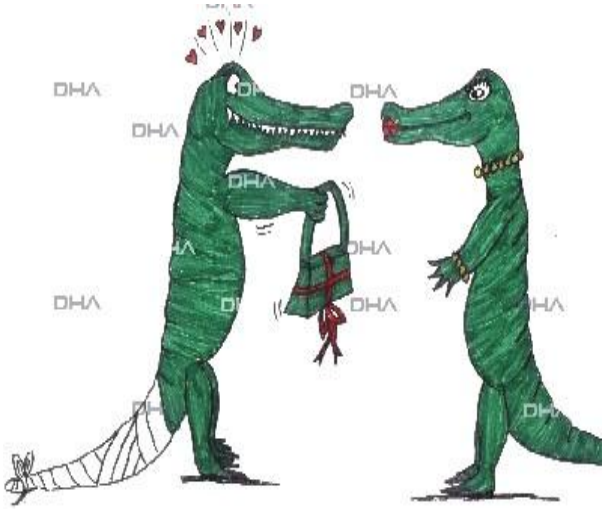
.....

.....

.....

.....

.....



Düşünceleriniz

.....

.....

.....

.....

.....

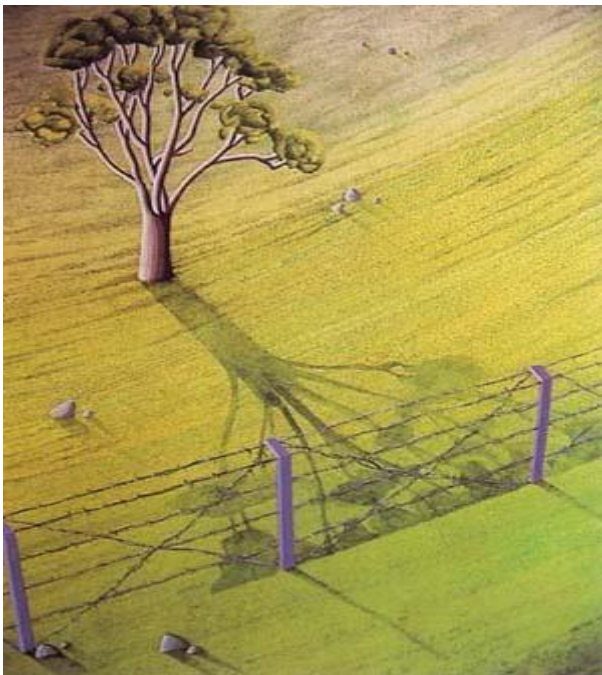
.....

.....

.....

.....

.....



Düşünceleriniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ara Özet: Öğretmenin “Karikatür; abartılı, gülünç çizgilerle gülmece yapma sanatıdır. Ancak, karikatürleri sadece mizahî yönleriyle tanımlamak doğru değildir. Nitekim, örneklerde de gördüğümüz gibi ‘eleştiri’ karikatürün vazgeçilmez unsurudur. Dolayısıyla düşünce içermeyen bir karikatürden söz etmek olanaksızdır. Ortaya konan her karikatür, okuyucuya belli bir ileti verme amacını taşır. Ancak, kimi karikatürlerde bu iletiyi ortaya çıkarmak pek kolay değildir. Belirli bir çaba gerektirir.” demesi.

Ara Geçiş: “Etkinlik kitapçığınızda görmüş olduğunuz resim ve karikatürlerde neler anlatılmak istendiğini bulmaya yönelik etkileşimli bir grup çalışması yaptık, düşüncelerimizi yazılı olarak ortaya koyduk. Şimdi, tahtaya kaldıracağım arkadaşlar bu karikatürlerle ilgili düşüncelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözlü biçimde ifade edecekler.” denmesi.

3. KONUŞMA

Öğretmen her bir karikatürle ilgili en az üç değişik öğrenciyi tahtaya kaldırarak ilgili karikatürde ne(ler) anlatılmak istendiğini sorar. Hazırlıksız konuşma yapıldığından hangi karikatürün yorumlanacağı öğretmen tarafından belirlenir. (Konuşma sırasında öğretmen, “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir. Her bir konuşmadan sonra öğretmen gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

Etkinlik 6: Arkadaşlarınızın yapacağı konuşmaları dikkatle dinleyiniz. Yapılan konuşmaları “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda puanlayınız.

Açıklama: (“Eğitim Durumu 1”de konusu ve kapsamı belirtilen araştırma projeleri, ilgili öğrenciler tarafından sözlü olarak sunulur, bu sırada hem öğretmen hem de öğrenciler “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir. Her grup konuşmasını tamamladıktan sonra her bir konuşmayla ilgili en az üç öğrenciden değerlendirme alınır, daha sonra öğretmen gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

Ara Özet: “Bu dersimizde yapmış olduğumuz hazırlıksız konuşma çalışması, sizlerin hızlı düşünme, çabuk karar verme ve düşüncelerinizi doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme

becerinizi geliştirmeye yönelikti. Yine, bu tür etkinlikler topluluk önünde konuşurken yaşabileceğiniz heyecan, stres, kaygı gibi olumsuzlukları aşmanıza da yardımcı olacaktır.” denmesi.

Ara Geçiş: “şimdi sizlerle yaratıcı bir yazma etkinliği yapacağız. Bu etkinliğin temel amacı, sözünü ettiğim üzere sizlerin yaratıcılığınızı geliştirmektir. Bu tür etkinlikler, sizlere geniş bir yazma özgürlüğü tanımasına karşın, etkin katılımınızı gerektirir. Bu tür etkinliklerde öncelikle size verilen yazılı ya da görsel metni iyi anlamanız gerekir. Nitekim, daha sonra kurgulayacağınız metin size verilen bu metinle tutarlı olmalıdır. şimdi, sizden etkinlik 7’deki karikatüre dikkatle bakmanızı ve karikatürde ortaya konan soruna çözüm üretecek bir diyalog yazmanızı istiyorum.” denmesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

4. YAZMA

Etkinlik 7: Karşılıklı Konuşma Yazma

a. Aşağıdaki karikatürde yer alan yetişkin kişiye babanız, çocuklardan birini de kendiniz yerine koyarak, karikatürdeki karşılıklı konuşmayı (diyalogu) kendinizi haklı çıkaracak biçimde sürdürünüz.



(Ak, 1997)

ocuk:.....

Baba:.....

ocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

...

b. Yazdıklarını okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız. (Öz değerlendirme yapılırken öğretmen yazılan diyaloglardan en az yedisini okuyarak “yazılı anlatım becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda puanlar, gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Verdiğiniz Not
BİÇİM	Düzenli, okunaklı ve işlevsel bir yazı kullandım.	3	
DİL VE ANLATIM	Diyalogu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürdüm.	5	
	Diyaloglar arasında uygun geçiş sağladım.	5	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşlarını dil bilgisi kurallarına uygun olarak gerçekleştirdim.	3	
	Sözcükleri yerinde ve doğru anlamda kullandım.	3	
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapmadım.	3	

Ara Özet: Öğretmenin “Diyalog yazmanın hiç de basit eylem olmadığını kavramışsınızdır. Diyalogları oluştururken belli hareket noktası belirliyor, sonrasını bunu göre kurguluyorsunuz. Bu süreçte başarılı olmanızın yolu, her şeyden önce, yazma konusuna ilişkin niçin ve nasıl sorularını kendinize sorabilmenizden geçer. Bu da hiç kuşkusuz sizleri yoğun bir düşünme sürecine yöneltecektir. Öte yandan, yapmış olduğumuz etkinlikte sizler birbirine zıt iki rol üstlendiniz. Biri baba, diğeri kendiniz. Diyalogları yazarken bir babanın söyleyebileceği sözleri tasarlamaya çalışmak sizlerin özdeşim kurma becerinizi de ortaya çıkarmış oldu.” demesi.

Ara Geçiş: “Dilbilgisi, yazılı anlatım becerimizi destekleyen temel konu alanıdır. Dil, gelişigüzel oluşmuş bir varlık değildir. Konuşurken ve yazarken önümüze uymamız gereken kimi kurallar koyar, sınırlar çizer. Bu kuralları bilmek ve uygulamak, özellikle yazma çalışmaları için büyük önem taşır. Yazılı bir anlatımda, konuşurken kullandığımız jest, mimik, vurgu, tonlama gibi yardımcı iletişim araçlarından yararlanma olanağımız yoktur. Yazılı anlatımda bunların yerini noktalama ve yazım kuralları doldurur. Bunun yanında her dilin kendine özgü yazım kuralları vardır ki, biz bu kuralları bilmek ve yazılı anlatımlarımızda kullanmak zorundayız. Bu amaçla, bu dersimizde sıklıkla kullandığımız kimi yazım kuralları üzerinde duracak, bunlarla ilgili çeşitli etkinlikler yapacağız.” denmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırayla yaptırılması.

5. DİLBİLGİSİ

1. Öğretmenin, “Yazım kuralları içinde büyük harflerin kullanılışı önemli bir yer tutar. Şimdi etkinlik kitapçığınızdaki büyük harflerin kullanım yerlerini gösteren cümleleri dikkatle incelemenizi ve altı çizili sözcüklerin niçin büyük harfle yazıldığını düşünmenizi istiyorum.” demesi ve aşağıdaki cümleleri öğrencilere inceletmesi.

Etkinlik 8: Aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz. Altı çizili sözcüklerin niçin büyük harfle yazıldığını düşünüp ilgili cümlenin altına yazınız.

- Evlerden birinin alt katındaki bir pencereye baktı ve bize dönüp: “İşte, Gazi Paşa!” dedi.
.....
- Selim: “Başka insanların haklarına da saygılı olmalısın.” diyerek arkadaşını uyardı.
.....
.....
- Gerek Esra Hanım’ın oğlu Arda, gerekse Av. Mehmet Bey’in kızı Ece bu yıl son sınıfa geçmeyi başardılar.
.....
.....
- Devlet Malzeme Ofisi, İl Halk Kütüphanesi’nin tam karşısına düşüyor.
.....

2. Etkinlik sonrası her cümlenin çözümü için bir öğrenciye söz hakkı verilmesi, yanlış yanıtların ipucu verilerek düzeltilmesi, doğru yanıtların pekiştirilmesi.

3. Öğretmenin, “Büyük harfler başka nerelerde kullanılır?” sorusunu sınıfa yöneltmesi, sorunun yanıtı için yazım kılavuzundan yararlanılmasının istenmesi.

Ara Özet: “Yazdığımız metinlerden tam ve doğru anlam çıkarılabilmesi için büyük harflerin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmemiz ve bunları yazılarımızda uygulayabilmemiz gerekir. Ancak, öğrendiğiniz bu bilgileri, katı kurallara dayalı olduklarından zamanla unutabilirsiniz. Bu nedenle, ilgili kurallar için belli aralıklarla yazım kılavuzuna bakmanız yerinde olacaktır.” denmesi.

Ara Geçiş: “Yazım kuralları konusunda sıkça yaptığımız yanlışlardan biri de ‘de, da’ ve ‘ki’ bağlaçları ile ‘mı, mi’ soru ekinin yazımıyla ilgilidir. Bu iki bağlacı ve ‘mı, mi’ soru ekini yazılı bir anlatımda yanlış kullanmak anlam açısından büyük sorunlar doğurur. Bu nedenle, bu iki bağlacın ve ‘mı, mi’ soru ekinin yazımıyla ilgili bilgileri öğrenmeniz büyük önem taşımaktadır.” denmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırayla yaptırılması.

Etkinlik 9: Aşağıdaki cümleleri “de, da”, “ki” ve “mı, mi”nin yazılışlarına dikkat ederek okuyunuz. Cümlelerin anlamlarını da dikkate alarak niçin öyle yazıldıklarını düşününüz.

- Bu geziye biz **de** geleceğiz.
- Yarın biz**de** toplanacağız.
- Duydum **ki**; unutmuşsun gözlerimin rengini
- Kitabımı evde unutmuşum, senin**kini** alabilir **miyim**?
- Gökte**ki** yıldızlar kadar uzaksın.
- Kalem **mi** istiyorsun?
- Kalem**imi** istiyorum.

1. Etkinlik sonrası her bir cümle için bir öğrenciye söz hakkı verilmesi, yanlış yanıt ve açıklamaların ipucu verilerek düzeltilmesi, doğruların pekiştirilmesi.

2. Aşağıdaki açıklamaların öğrencilerin defterlerine yazdırılması.

- “de, da” ve “ki” bağlaçları kendi başına bir sözcük oldukları için kendilerinden önceki sözcükten ayrı yazılırlar.
- “de, da” bağlacı ses benzeşmesi kuralına uymaz, hiçbir durumda kesme işaretiyle ayrılmaz.

- Ad durum eki olan “-de/-da” ile bağlaç olan “de/da” birbirine karıştırılmamalıdır.
- “de/da” bağlacı “dahi, bile” anlamına gelir, cümleden çıkarıldığında anlam bozulmaz.
- “ki” bağlacı bazı sözcüklerde kalıplaşmış olduğu için bitişik yazılır. Çünkü, sanki, mademki, halbuki, oysaki, belki vb.
- Bağlaç olan “ki” ile ek olan “-ki”ler (ilgi zamiri “ki” ve sıfat yapan “ki”) karıştırılmamalıdır.
- Soru eki “mı, mi” kendisinden önceki sözcüklerden ayrı yazılır. Ünlü uyumlarına uyarak dört şekilde (mı, mi, mu, mü) kullanılır.
- “mı, mi” soru ekinden sonra gelen kişi ve kip ekleri “mı, mi”ye bitişik yazılır.

3. Öğretmenin, “de, da”, “ki” ve “mı, mi”nin yazımıyla ilgili beş değişik öğrenciye tahtada, birer örnek yazdırması. Yapılan yanlışları ipucu vererek düzeltirmesi, doğru yanıtları pekiştirmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Yazım kuralları açısından bilmemiz gereken diğer bir konu bileşik sözcüklerin yazımıyla ilgilidir. Yazılı anlatımınız açısından bu konu büyük önem taşımaktadır.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

Etkinlik 10:

a. Bileşik sözcüklerin yazımıyla ilgili aşağıda yer alan kuralları dikkatle okuyunuz.

1. Bileşirken ses düşmesi meydana gelen sözcükler bitişik yazılır.

.....

2. Bileşiği oluşturan sözcüklerin birinde veya ikisinde anlam değişmesi olmuşsa sözcükler bitişik yazılır.

.....

3. Bileşiği oluşturan sözcüklerde anlam değişmesi olmamışsa sözcükler ayrı yazılır.

.....

4. İki veya daha çok sözcükten oluşan kişi ve yer isimleri bitişik yazılır.

.....

5. “Etmek, eylemek, olmak” gibi yardımcı eylemlerle adlar bileşirken ses düşmesi veya ses türemesi oluyorsa sözcükler bitişik yazılır.

.....

6. Yardımcı eylemlerle adlar bileşirken ses değişikliği olmuyorsa sözcükler ayrı yazılır.

7. Her iki sözcüğü de eylem olan kurallı bileşik eylemler bitişik yazılır.

- b. Aşağıdaki tabloda yer alan sözcüklerin hangi kural doğrultusunda yazılmış olduklarını belirleyiniz. Belirlemiş olduğunuz sözcükleri, yukarıdaki (Etkinlik 10: a bölümü) ilgili kuralın altına yazınız. (Etkinlik sonrası tabloda yer alan her bir sözcüğün yazım kuralı için bir öğrenciye söz hakkı verilecek, yanlış yanıtlar ipucu verilerek düzeltilirilecek, doğrular pekiştirilecektir.)

niçin	Atatürk	gidebilmek	köpekbalığı	kuşüzümü
hanımeli	söz etmek	hissetmek	pazartesi	
gidedurmak	yer elması	Yeşilkent	sabretmek	gecekondu
sütlaç	su böreği	Gülnur	dans etmek	

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Yazım kuralları ile ilgili bilmemiz gereken diğer önemli bir konu, tarihlerin ve sayıların yazımıdır.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

Etkinlik 11: Tarihlerin ve sayıların yazımıyla ilgili aşağıda yer alan kuralları dikkatle okuyunuz, ilgili kurala örnek oluşturacak cümle(ler) yazınız.

1. Ay ve gün isimleri, belli bir tarih bildirirlerse büyük harfle başlar.

.....

2. Ay ve gün isimleri, belli bir tarih bildirmezlerse küçük harfle başlar.

.....

3. Yazınsal metinlerde küçük sayılar, yüz ve bin sayıları **yazıyla** gösterilir.

.....

.....

4. Para tutarı, saat gibi istatistik verilere ait bilgiler ve büyük sayılar belirtilirken **rakam** kullanılır.

.....

.....

5. Birden fazla sözcükten oluşan sayıların her sözcüğü **ayrı** yazılır.

.....

Açıklama: Öğrencilerin yazdıkları cümlelerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla etkinlik sonrası her bir kuralla ilgili en az üç öğrenciye söz hakkı verilecek, yanlış yazımlar ipucu verilerek düzeltililecek, doğrular pekiştirilecektir.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Yazım kuralları ile ilgili göreceğimiz son konu alıntı sözcüklerin yazımıdır.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yerine getirmesi.

- a. Öğretmenin, “İki ünsüzle başlayan batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konmadan yazılır.” demesi ve ‘gamer’, ‘profesör’, ‘program’, ‘spor’ sözcüklerini örnek olarak tahtaya yazması.
- b. Öğretmenin, “İçinde yan yana iki veya daha fazla ünsüz bulunan batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konmadan yazılır.” demesi ve ‘apartman’, ‘elektrik’, ‘telgraf’, ‘alafranga’ sözcüklerini örnek olarak tahtaya yazması.
- c. Öğretmenin, “İki ünsüzle biten batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konmadan yazılır.” demesi ve ‘film’, ‘lüks’, ‘modern’, ‘slayt’ sözcüklerini örnek olarak tahtaya yazması.
- d. Öğretmenin, alıntı sözcüklerin yazımıyla ilgili, en az beş öğrenciyi tahtaya kaldırarak, örnek sözcükler yazdırması.

6. KAPANIŞ

Son Özet: “İki hafta boyunca yapmış olduğumuz etkinlikler sizlerin temel dil becerilerinizi geliştirmeye yönelikti. Bu dört temel becerisi kullanımda bütünlük gerektirir. Başka bir deyişle; okuma, yazma, dinleme, konuşma birbirini tamamlayan etkinlik alanlarıdır. Okuma becerisi iyi olmayan birinin dinleme becerisinin iyi olduğunu düşünmek yanlış olacağı gibi,

dilbilgisi konu alanına ilişkin bilgileri eksik olan birinden de doğru ve etkili bir yazılı anlatım beklemek yanlış olacaktır.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, kapsamı ve sınırları ikinci etkinlikte belirtilen araştırma ödevlerinin önümüzdeki hafta sunulacağını belirtmesi, ilgili öğrencilerin ödevlerle ilgili hazırlıklarını tamamlamalarını istemesi.

Tekrar Güdöleme: “OKS’ye az bir zamanın kaldığı bu günlerde ders etkinliklerine her zamankinden fazla özen göstermeniz sınavdaki başarınıza katkı sağlayacaktır.” denmesi.

Kapanış: Gülten Dayıoğlu’nun 14 yaş üstü çocuklar için yazmış olduğu “Kıyamet Çiçekleri” adlı kitabının kapak resminin öğrencilere gösterilerek kitapta neler anlatılmış olabileceğinin sorulması, alınan yanıtların ardından kitabın öğrencilerin merak duygularını devindirecek biçimde tanıtılması.

EĞİTİM DURUMU 4

GÜLEN ADA

Cevat Şakir KABAAĞAÇLI
(Halikarnas Balıkçısı)

GÜLEN ADA

Kimi insan para pul budalası olur, kimisi keşif ve icat meraklısı, bazıları da müzik aşığı... Deli Davut ise, adalar karasevdalısıydı. Denizin bu deli divanesinin gözünde hep adalar tüter, adalar titrerdi. Tanyeri ağarırken, "Adalarla birlikte uyanacağım." diye, çok geceler göz yummazdı. Gecenin loşluğuyla örtülü duran deniz, hâlâ rüyasına dalgın, derin derin uyurken, tan ışığını yüksekte kapalı adalar, Arşipel'in (Ege Denizi'nin) o kopkoyu çelik mavisinde sanki şafak parçaları imişler gibi parlarken ve Deli Davut'a ta uzaklardan göz kırparak, koylarında bir yeni gün daha yaşayacağını ona, gün doğmadan müjdelendi. Bunu gören Davut, dünyaya yeni gelmiş dönerdi. Kuş uçmaz kervan geçmez dağ başlarında gerili duran telgraf tellerine rüzgar değince, tellerin uzun uzun inlemesi gibi, Davut'un da gönlü titreye titreye, ışığa ve açıklıklara uyanır; gözleri, yüreğini buran sevinçle harlardı.

(...)

Ne var ki, Deli Davut, Arşipel'in sayısız adaları arasında, yolu uğrağı olmayan, ıssız bir yerdeki Gülen Ada'nın aşığıydı. Deli Davut Gülen Ada'ya doğru fırlarken, ada sanki onu karşılamak için kalçalarına kadar denizden kalkardı. Deniz, adayı firdolayı sarar, köpük ve çırpıntılarıyla onun belini, gerdanını ve koltuk altlarını gıdıklardı. Salınan ağaçları, savrulan dalları ve yaprakları ile şakrak ada, delişmen saçlarını çalkalayarak katıla katıla gülerdi. Ne var ki, kendi ışığı içinde gizlenen güneş gibi, ada kendi sevincinin parlayışı içinde kaybolur, koca enginde, ufuktan ufka çınlayan bir kahkaha kalırdı.

Adanın ta açıklarında çınlayan gülüşü ile Deli Davut'un denizden gelen gülüşü, birbirine gönül verenlerin karşılıklı uzatılan kolları gibi kavuşarak çekerler, adeta dudak dudağa gelirlerdi. Zaten her şey; deniz, dalga, köpük, kaya, ağaç, dal, gök ... ne varsa, pembe bir camdan geçen bir bakış gibi, o gülüşten geçerek hep şenlenir, gülerdi.

(...)

İzmir'in büyük Kaliferni Şirketi'nin ünlü eksper Murat Kocadağ, Deli Davut'a, "Bana bak! Gülen Ada'yı biliyor musun? Bu ada nerededir?" diye sordu .

Deli Davut'un, cevap olarak, kolay ve geniş bir yay çizerek havada gezdirdiği eli, sanki adanın sınırlarını dört bucağa fırlatıyor ve adaya, bulunduğu yerden tamamen özgür ve soyutlanmış bir varlık veriyordu. Eksper, "Ada ne yapar? Güldüğünü söylüyorlar. Gerçekten güler mi?" diye sordu.

Deli Davut, "Fırlattığı topu ata tuta yapayalnız oynayan bir çocuk gibi, gülüşünü fırlatıp tutarak, denizlerde tek başına oynar." dedi.

Eksper bir motor kiraladı. Kılavuzluk edecek olan Davut'un kayığı da yedekte çekilecekti.

Kocadağ'ın tavrında ve sesinde, sahip olduğu otomobillerin, mal ve paraların büyük toplamı sırtıyordu. İnsan onunla görüşürken, bir insanla değil, otomobillerle, mal ve toprakla ve para kasasıyla konuşmakta olduğunu sanırdı.

Adanın asıl tuhaflığı; adamın adayı değil, fakat adanın adamı seçmesi idi.

Uzaktan yanaşmakta olan Kocadağ'ı görünce, ada yavaş yavaş büyümeye koyuldu. Zaten onun saati saatine uymazdı. Burası kararır, ötesi aydınlanır, kızarır, morarır, mavileşir, serap gibi ufka yaslanır, bulut olur yayılır, buğu olur uçar giderdi. Oraya bütün gönül gözlere ve kulaklara toplanarak, patırtı yapıp adayı ürkütmemek için, usul usul ayak ucuna basılarak gidilirdi. Oysa Kocadağ, otomobilinin parasını sayınca otomobile binmek ve yumuşak koltuğun üstüne yan gelmek hakkını kazanmışçasına, adanın önüne gelip kendisini eğlendirmek için soytarıllık yapmasını bekliyor. Gönül değil, şaka değil, para veriyordu. Ada, Kocadağ'ı görünce, tepesine doladığı koskocaman kara bulutu, başına davul kadar kavuk edindi ve deniz ortasında asık suratlı bir hayalet kesildi.

Motor adayı kıyılarıken, adanın ağzı kalabalık mağaraları köpür köpür köpürerek Kocadağ'ın suratına deniz tükürdü. Kayalar diş göstererek hırılıyorlardı. Kunduraların tabanlarıyla şap şap diye tapu senedi damgalarcasına adım atan eksper, adanın artık adamakıllı damarına basmıştı. Kaya sırtını silkince, Kocadağ düştü. Patavatsız taşlar kuştüyü kesileceklerine, kaskatı dondular. Bazı kayaların tepesi attı. Her delikten havaya sular fişkırdı. Kocadağ sıırıslıklam oldu. Sudan kaçmak için çalılara daldı. Adanın tüyleri diken diken oldu. Sandal çalıları Kocadağ'a çelme attı. Kocadağ, durmamacasına sırtüstü, yüzüstü geliyordu. Adanın bağı hava dolu bir gayda kesilmişti. Her deliği, dağı dağa kavuşturan, diş kamaştırıcı bir cayırtı koparıyordu. Adanın siniri tutmuştu. Ada, yapyalın sertliğiyle, sipsivri sokuculuğuyla, kapkanca tırmalayıcılığıyla Kocadağ'ı tekmeledi, tokatladı, tartakladı ve daldı.

Eksperle birlikte gelen ve adayı göklere çıkarırcasına öven badi badi bacaklı iki yazman (katip) bu edepsizlik ve terbiyesizliği ada değil, kendileri ediyorlarmış gibi sıkılıp büzülüyor. Kocadağ düştükçe yerden temennalar sallıyorlardı.

Deli Davut "Ah efendim, bugüne dek hiç de böyle anırmamıştı." dedi.

Kocadağ, "Ne zoruma? Bu zırlıtıyı niye dinleyeyim? Gider de oteldeki fonografımı çalarım." dedi. İki yazman da, yerden temenna ederek, "İsabet buyururlar efendim." dediler. Bunun üzerine Kocadağ motora binince, Davut'u kayığı ile adada bırakarak çekilip gitti.

Deli Davut şaşıtı kaldı. Rüzgar dindi. Sular karardı. Ada geceye kaydı. Ay çıktı. Adanın üzerindeki bir buluttan ince bir nur iniyordu. Serinlik ve fısıltıdan ibaret bir duvaktı. Adaya sessizlik serpiyordu, titreyen yağmurun her damlası, ay ışığında ince bir gümüş tel oluyordu. Ay ışığı, buğuda bir ebemkuşağı sallandırdı. Sanki ada, milyarlarca gümüş tellerle gök kuşağına asılı sallanıyordu. Ada, gelin kuşağının eğimiyle sanki Davut'un üzerine eğilmiş, gülümsüyordu.

Deli Davut, uykusundaki gülümsemenin halesiyle (aylasıyla), gök kuşağının çemberini tamamlıyordu. Denize düşen çiy tanesinin, ayrılığını denizde kaybetmesi gibi, Deli Davut da adanın ayrılığını yitiriyordu. Gündüz, gülüş gülüşe gelmişlerdi. Ay ışığında ise aynı gülümseme onları birbirlerine sarıyordu. Dünya kendi yolunda, onlar da düşlerinde, döne döne gidiyorlardı ...

Cevat Şakir KABAAĞAÇLI
(Sever, Sedat ve diğerleri. 2006)

EĞİTİM DURUMU 4

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Kavcar Cahit. **Edebiyat ve Eğitim.**

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Sever, Sedat ve diğerleri. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.**

Sever, Sedat. **Çocuk ve Edebiyat.**

Özdemir, Emin. **Yalnızlığı Seven Kırılmaç.**

Şahinel, Melek. **Etkin Öğrenme.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Metnin Başlığı: Gülen Ada

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi.

b. Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.

c. Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerinin kavratılması.

d. Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.

e. Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak doğru ve etkili bir biçimde anlatma becerisinin kazandırılması.

f. Hazırlıklı konuşma becerisinin kazandırılması.

g. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi.

h. Türkçedeki sözcüklerin yapı özelliklerinin kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Konuşmada görgü kurallarına uyabilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde anlatabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç : Hazırlıklı konuşma yapabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9 ve 10. davranışlar)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,3 ve 8. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

(1,2,4,5 ve 7. davranışlar)

Amaç: Okuma beceri ve alışkanlığı kazanabilme

(2,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metinleri değerlendirebilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme

(1,2,3,4,7,8,9,10,11,12,13 ve 14. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Planlı yazma ilkelerini uygulayabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç 5: Verilen bir metnin öncesine ve sonrasına ilişkin özgün kurgular yazabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Türkçedeki sözcüklerin yapı özellikleri ile ilgili bilgiyi uygulayabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 ve 13. davranışlar)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmenin, “Her insanın kendine özgü bir kişiliği ve bu kişiliğini kimi yönleriyle yansıtan tutkuları vardır. Kişilerin yaşam sürecinde yaptıklarını gözleyerek onlar hakkında genelgeçer bazı düşünceler edinebiliriz. Ancak, bir insanın kişiliğini, kimliğini anlayabilmek için yalnızca gözlem yapmak yeterli olmayacaktır. Derin bir çözümlemede kişinin hayallerini, özlemlerini dikkate almamız gerekir.” demesi ve aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi.

- a. Aranızda, gerçekleşme olasılığı olmayan hayaller kuranınız var mı?
- b. Sizce insanlar niçin hayal kurar?
- c. Sizce, insanların hayalleriyle kişilikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Güdüleme / Amaç Belirleme: Öğretmenin, “Bu dersimizde Cevat Şakir Kabaağaçlı’nın ‘Gülen Ada’ adlı öyküsünü okuyup çeşitli açılardan inceleyeceğiz. Sesli ve sessiz okuma becerilerinizi geliştirmeye yönelik etkinliklerimizin yanında dinleme ve yazma becerilerinize yönelik de çeşitli etkinliklerimiz olacak.” demesi.

3. Geçiş: Öğretmenin, “Ancak, bu on saatlik ders süresince yapacağımız etkinlikleri başarabilmeniz için öncelikle öyküyü tam olarak anlamanız gerekir. Bu nedenle öyküyü büyük bir dikkatle okumalısınız. Yine, okuma sonrası yapacağımız etkinlikler için öyküyü okurken metinde geçen deyimlerin altını çizmenizi istiyorum.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

1. Öğrencilerden öyküyü bir kez sessiz olarak okumalarının istenmesi.
2. Öğretmenin, öğrencilere dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.
3. Öğretmenin, öyküyü kurallara uygun biçimde bir kez sesli olarak okuması.
4. Öykünün, anlatım bütünlüğünü bozmayacak biçimde, bir kez üç değişik öğrenciye sesli olarak okutulması, sesli okuma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi.
5. Öykünün üç öğrenci tarafından sözlü olarak özetlenmesi, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi, başarılı özetleme yapan öğrencilere pekiştirici verilmesi.

6. Öğretmenin, “Öyküyü tam olarak kavrayabilmeniz için öykü içindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenmeniz gerekmektedir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yaptırması.

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri eş veya yakın anlamlı olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirme yapamadığınız sözcüklerin anlamlarını bulmak için metnin bağlamından yararlanınız, kuşku duyduğunuz eşleştirmeler için sözlüğe bakınız.

() 1. İcat	A. Eli başa götürerek verilen selam
() 2. Delişmen	B. Zurnalı ve tulumlu bir çalgı
() 3. Engin	C. Sesyazar, gramafon
() 4. Eksper	Ç. İtip çekerek hırpalamak
() 5. Ebemkuşağı	D. Buluş
() 6. Patavatsız	E. Zıdır, güçlü, hareketli, sağlam yapılı
() 7. Gayda	F. Uzman, bilirkişi
() 8. Temenna	G. Çok geniş
() 9. Fonograf	H. Düşünmeden konuşan (kimse)
() 10. Tartaklamak	I. Gökkuşağı

Açıklama: Etkinlik sonrası öğrencilere öykü içinde anlamını bilmedikleri başka sözcük olup olmadığı sorulacak, varsa ipucu verilerek sözcüklerin anlamları öğrencilere buldurulacaktır.

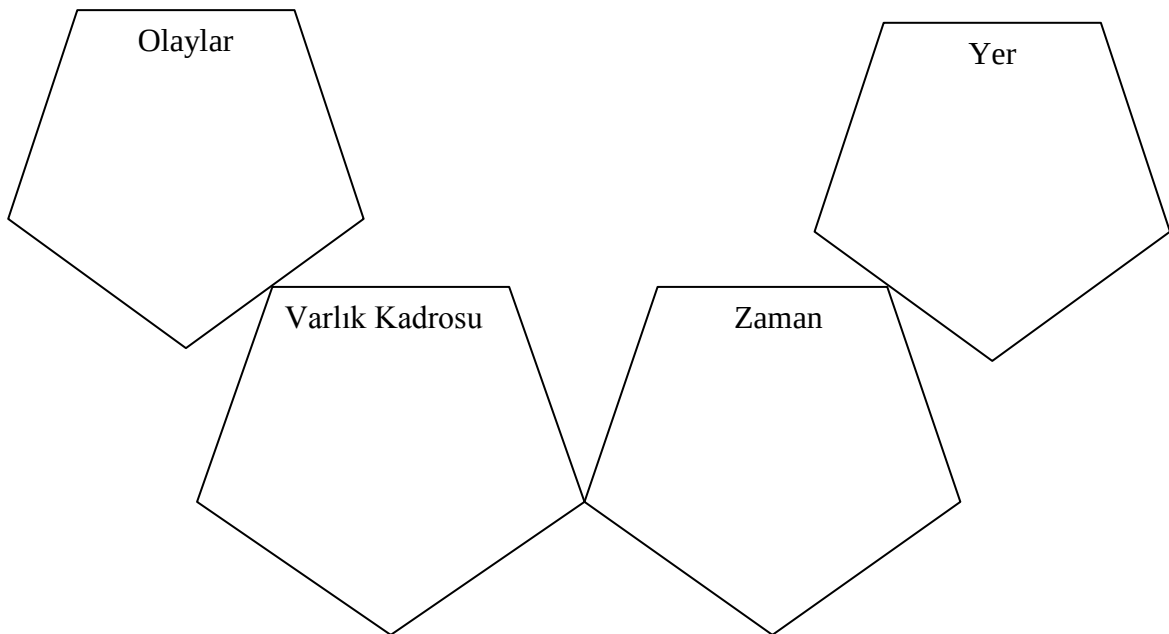
Etkinlik 2: Aşağıda “çerçeve içinde verilen anlamı” karşılayacak deymi okuduğunuz öyküden bulup ilgili yere yazınız.

Deyimin Anlamı	Deyim
Soğuk, korku ve nefretin etkisiyle vücuttaki kılların kabarması.	Tüyleri diken diken olmak.....
Birden bire çok sinirlenmek, aniden öfkelenmek.	Tepesi atmak.....
Ansızın bağırıp çağırmaya başlamak, bağırarak.	Cayırty Koparmak.....

Bir şeyi, bir kimseyi aşırı derecede sevmek, ona tutkun olmak.	Deli divane olmak.....
Sataşmak, birinin bir kimseyi duyarlığı bulunan bir konuda dokunup kızdırması, kişinin öfkelenmesine neden olması.	Damarına basmak..... Dalına basmak.....
Bağlanmak, sevmek, aşık olmak, gönlünü kaptırmak.	Gönül vermek.....
Tanrısal ışıkla aydınlanmak.	Nur inmek.....

7. Etkinlik sonunda deyimlerin doğru seçilip seçilmediğini belirlemek amacıyla her bir deyim için en az üç öğrenciye söz hakkı verilmesi. (Doğru yanıtlar pekiştirilecek, belirlenemeyen deyimler için ipucu verilecek, (varsa) yanlışlar düzeltilecek.)
8. Öğrencilere, metinde anlamını bilmedikleri başka sözcük, ikileme veya deyim olup olmadığının sorulması, (varsa) ipucu verilerek sözcüklerin anlamlarının öğrencilere buldurulması.

Etkinlik 3: Aşağıdaki öykü haritasını okuduğunuz metne göre doldurunuz.



SORULAR VE YANITLAR

S.1. Öyküde olaylar nerede geçmektedir? Bunu metindeki hangi cümlelerden anlıyoruz?

C.1. Öyküdeki olaylar “Gülen Ada” adındaki bir adada geçmektedir. Bunu öyküdeki “Ne var ki, Deli Davut, Arşipel’in sayısız adaları arasında, yolu uğrağı olmayan, ıssız bir yerdeki Gülen Ada’nın aşığıydı.” cümlesinden anlıyoruz.

S.2. Öykünün karakter (şahıs) ve varlık kadrosu kimlerden oluşmaktadır?

C.2. 1. Deli Davut, 2. Murat Kocadağ. 3. Gülen Ada ve 4. Anlatıcı yazar.

S.3. Gülen Ada’yı öykünün şahıs kadrosu içinde düşünebilir miyiz? Niçin?

C.3. Düşünebiliriz. Çünkü, Anlatıcı yazar, öyküde kişileştirme sanatı yaparak Gülen Ada’ya insana özgü nitelikler vermiştir.

S.4. Öykünün konusu nedir?

C.4. Öyküde, Deli Davut’un çok sevdiği Gülen Ada’nın Murat Kocadağ adında biri tarafından alınmak istenmesi ve ardından gelişen olaylar konu edinmiştir.

S.5. Sizce öykünün başlığıyla içeriği arasında anlamsal bir ilişki var mı? Neden?

C.5 Öykünün başlığıyla içeriği arasında anlamsal bir ilişki vardır. Çünkü, öyküde, Deli Davut ile onu her zaman büyük bir sevinçle bekleyen Gülen Ada’nın birbirlerine olan sevgileri işlenmiştir.

S.6. Deli Davut’un karasevdağı olduğu şey nedir?

C.6. Adalar, özellikle de yolu uğrağı olmayan, ıssız bir yerdeki Gülen Ada.

S.7. Gülen Ada, Deli Davut’un geldiğini gördüğünde onu nasıl karşılamaktadır? Bunu öykünün hangi cümlelerinden anlıyoruz?

C.7. Gülen Ada, Deli Davut’u büyük bir sevinçle karşılamaktadır. Bunu, öykünün “Deli Davut Ada’ya doğru fırlarken, ada sanki onu karşılamak için kalçalarına kadar denizden kalkardı.” cümlesinden anlıyoruz.

S.8. Gülen Ada, Kocadağ’ın gelişini nasıl karşılamıştır? Bunu öykünün hangi cümlesinden anlıyoruz?

C.8. Gülen Ada, Kocadağ’ın gelişine öfkelenmiş ve surat asmıştır. Bunu öykünün “Ada, Kocadağ’ı görünce, tepesine doladığı koskocaman kara bulutu, başına davul kadar kavuk edindi ve deniz ortasında asık suratlı bir hayalet kesildi.” cümlesinden anlıyoruz.

S.9. Sizce Gülen Ada, Kocadağ'ı niçin sevmemiş olabilir?

C.9....

S.10. “Denizin bu deli divanesinin gözünde hep adalar tüter, adalar titrerdi.” cümlesinde geçen “deli divane olmak” ve “gözünde tutmak” deyimleriyle yazar ne demek istemiştir? “Karasevdaı olmak” ile “deli divane olmak” deyimleri arasında anlamsal bir yakınlık var mıdır?

C.10. **Deli divane olmak:** Birini, bir şeyi aşırı derecede sevmek, ona delice düşkün olmak.

Gözünde tutmak: Birini, bir şeyi çok özlemek, aşırı derecede istemek, aramak. “Karasevdaı olmak” ile “deli divane olmak” deyimleri arasında anlamsal bir yakınlık vardır.

S.11. Deli Davut’un çoğu gece göz yummmasının nedeni nedir? “Göz yummamak” deyimini yerine başka hangi deyimleri kullanabilirsiniz?

C.11. Deli Davut’un, tanyeri ağarırken göz yummmasının nedeni adalarla birlikte uyanabilmekmiş. “Göz yummamak” deyimini yerine “gözünü kırpmamak”, “gözüne uyku girmemek” vb. deyimleri kullanabiliriz.

S.12. Adanın denizden kalçalarına kadar kalkması, adayı firdolayı sarması, onu gıdıklaması, saçlarını çalkalayarak katıla katıla gülmesi olanaklı mıdır? Ada, böyle şeyler yapabilir mi? O halde yazar burada ne yapmak istemiş olabilir?

C.12. Yazar, bu cümlelerde, insana özgü özellikleri adaya vererek onu kişileştirmiştir. Bir başka deyişle kişileştirme sanatı yapmıştır. Yazar bunu, sevginin karşılıklı olduğunu somutlamak ve vurgulamak, iletisi daha çarpıcı bir biçimde vermek için yapmıştır.

Etkinlik 4: Deli Davut ve Kocadağ’ın kişilik özelliklerini aşağıya yazınız.

Deli Davut’un Kişilik Özellikleri	Kocadağ’ın Kişilik Özellikleri
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Etkinlik 5: Karakter çözümlemelerine yönelik aşağıdaki etkinliği yapınız.

S.1. Deli Davut’a bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	
S.2. Gülen Ada’ya bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	
S.3. Murat Kocadağ’a bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	

Açıklama: Etkinlik sonrası öğrencilerin karakterlere yönelik yapmış oldukları renk yakıştırmaları sınıf ortamında tartışılacak, özgün ve tutarlı değerlendirme yapan öğrencilere pekiştirilerek verilecektir.

Etkinlik 6: Aşağıdaki ilgili yerlere metnin ana düşüncesini (ana iletisini) ve yardımcı düşüncelerini yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
1).....		2).....
.....		
.....		
.....		
	Ana Düşünce (İleti)	
		
		
		
		
Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
3).....		4).....
.....		
.....		
.....		
.....		

Açıklama: Etkinlik sonrası metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini belirlemeye yönelik sınıf tartışması yapılacak, metnin bağlamına uygun olarak ortaya konan her görüş pekiştirilecektir.

Ara Özet: “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle metnin biçimsel ve anlamsal yapısını çözümledik, anlamını bilmediğimiz kimi sözcük ve deyimlerin anlamını öğrendik. Ancak, yazınsal nitelikli metinler daha öncede belirttiğimiz gibi çokanlamlılık özelliği taşırlar. Bu nedenle her birinizin öyküye bakışı, başka bir deyişle, öyküyü içerik açısından değerlendirışı farklı olacaktır.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi ‘Gülen Ada’ adlı öyküyü aşağıdaki ilkelere göre değerlendirmenizi ve düşüncelerinizi ilgili yerlere yazmanızı istiyorum. Daha sonra tahtaya kaldıracağım arkadaşlar öyküyle ilgili düşüncelerini sözlü olarak açıklayacaklar.” demesi ve ilgili etkinliği yaptırması. (Hazırlıklı konuşma becerisine yönelik bu etkinlik için öğrencilere on beş dakika zaman verilir, sonrasında en az yedi öğrenci tahtaya kaldırılarak düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Bu sırada öğretmen “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir. Her konuşma sonrası gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

3. KONUŞMA

Etkinlik 7: “Gülen Ada” adlı öyküyü nasıl buldunuz? Neden? Düşüncelerinizi aşağıdaki tabloda uygun gördüğünüz bölümlere yazınız.

Eğlenceli; çünkü.....
Sıkıcı; çünkü.....
İlgi çekici; çünkü.....
Gerçekçi; çünkü.....

Etkinlik 8: Arkadaşlarınızın yapacağı konuşmaları dikkatle dinleyiniz. Yapılan konuşmaları “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda puanlayınız.

Açıklama: “Eğitim Durumu 2”de konusu ve kapsamı belirtilen araştırma projeleri, ilgili öğrenciler tarafından sözlü olarak sunulur, bu sırada hem öğretmen hem öğrenciler “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir. Her grup konuşmasını tamamladıktan sonra, her bir konuşmayla ilgili en az üç

öğrenciden değerlendirme alınır, daha sonra öğretmen gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.

Ara Özet: Öğretmenin, “Yapmış olduğumuz her iki etkinlik de hazırlıklı konuşma becerinizi geliştirmeye yönelikti. Bu tür etkinlikler zamanla sizlerin topluluk önünde konuşma becerinizin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ancak, burada önemli nokta, konuşmaya başlamadan önce söyleneceklerin bir planını yapabilmektir. Bunun için de, konuşmacının amacını tam olarak belirlemiş olması gerekir. Unutmayınız ki, her konuşmanın bir amacı vardır. Konuşma amacını tam olarak belirlemiş bir konuşmacı söyleyeceklerini belli bir plana oturtur ve bu plan üzerinden hareket eder. Konuşmasında kullanacağı görsel ve işitsel materyalleri de bu plan uyarınca devreye sokar. Amacı ve planı olmayan bir konuşma, sözcük yığından öteye geçmeyecektir. Bu nedenle topluluk önünde yapacağınız konuşma öncesinde iyi bir hazırlık yapmanız gerekir. Bu, aynı zamanda sizlerin konuya hakimiyetinizi sağlayacak, özgüveninizi artıracaktır.

Ara Geçiş: “Konuşma becerisi ile ilgi olarak sözünü ettiğim bu özellikler yazma becerisi için de geçerlidir. Şimdi yapacağımız etkinlik yazma becerinizi geliştirmeye yöneliktir. Etkinlik kitapçığınızda “Suç Kimde” adlı yarım bırakılmış bir öykü bulunmaktadır. Bu öykünün kalan kısmını sizler tamamlayacaksınız. Ancak, öyküyü öyle bir biçimde sürdürmelisiniz ki, öyküyü okuyan biri “Yazın çalan kışın oynar” atasözünün işaret ettiği anlama ulaşabilsin. Öykünün size verilen kısmını dikkatli bir biçimde okuyun. Çünkü, bu kısımda öyküyü nasıl sürdürmeniz gerektiğine yönelik önemli ipuçları bulunmaktadır. Bu tür etkinliklerde önemli olan, tamamlayacağınız kısmın öykünün okunan kısmıyla tutarlı olması, anlam açısından bir bütün oluşturmasıdır. Yazma işlemi bittikten sonra yazılan metinleri grup olarak değerlendireceğiz.” denmesi ve etkinliğin yaptırılması. (Bu etkinliğe, okuma ve yazma için ‘bir’, değerlendirme için ‘bir’ olmak üzere toplam iki ders saati ayrılır. Ayrıca, “Yazın çalar kışın oynar” atasözünün anlamı bilinmiyorsa ipucu verilerek öğrencilere buldurulur.)

Etkinlik 9: Öykü Tamamlama

a. Aşağıdaki öyküyü dikkatli bir biçimde okuyunuz.

SUÇ KİMDE

Biz karıncalar üzerine birçok öyküler uydurmuşlar insanoğulları. Anlatır dururlar. İşte onlardan biri.

Geçenlerde bir okulun bahçe duvarlarının önünde dinleniyordum. Çok yorulmuştum,

iki saatte çıkmıştım o kocaman yokuşu. Yükümü yanı başıma koymuş dalıp gitmiştim. Derken çocuk sesleriyle daldığım derin düşüncelerden sıyrıldım. Köy okulunun çocukları ders arası yapmışlardı. Bahçede bağrıışmalar, gülüşmeler, kovalamacalar sürüp gidiyordu. Kıvıl kıvıldı kocaman bahçe.

Oldum olası bayılırım çocuklara. Yaşlılarda görmediğim bir anlık, bir temiz yüreklilik vardır. Kötülük nedir bilmezler. Bunu bizim toplantılarımızda, karıncalar meclisinde çok söylemişimdir. Ne ki bizimkiler pek inanmazlar buna. Kuşların yuvalarını onlar bozmaz mı? Bizim yuvalarımızın kapısını onlar tıkamaz mı? Böceklerin kanatlarını onlar koparmazlar mı? türünden soru yağmuruna tutarlar beni. Neyse benim anlatacağım bu değil. Bahçeye çıkanlardan iki kız çocuğu da geldi, tam benim dinlendiğim yerin duvarına oturup konuşmaya başladılar.

Sarışın olanı şöyle diyordu:

"Öğretmenin dediğini unutma! Bencil birisin sen. Bir yiyecek kııntısını bile çok görüyorsun bana. Karda kışta, aç bir insanı acımasızca geri çeviriyorsun. Anladın mı? Sen bencil bir karıncasın. Oynarken öyle davranacaksın ki herkes sana öfkelenecek. 'Ne acımasız, ne taş yürekli, ne bencil bir yaratık.' diyecekler senin için. Unutma buna göre canlandırılacaksın."

Esmer olanı da başını sallıyordu. Karşısındaki sözü bitirince o başladı konuşmaya:

"Bilmez olur muyum? Ben bencil bir karıncayım. Öğretmenin dediği gibi sesim, sözüm davranışlarım bunu gösterecek. Sana şöyle tepeden bakacağım, sen de beni yumuşatmak için ağlamaklı bir biçimde konuşacaksın. Ağlayacaksın da. Titreye titreye el açacaksın bana."

Neden konuştuklarını, neden söz ettiklerini anlamıştım. Bizim için uydurulmuş öykülerin başında gelen bir öyküyü sınıfta canlandıracaklardı bu iki çocuk. Birisi bizden biri, yani karınca olacak, öteki de ağustosböceği. Okul kitaplarının çoğuna girmiştir bu öykü. La Fontaine adında biri uydurmuştur.

Düşündüm durdum. Demek bizi, biz karıncaları haksız buluyorlar o olayda. Doğrusu çok ama çok şaştım buna. Daha geçen yıl aynısı benim başımdan geçti. Anlatayım da siz hak verin suç kimde?

b. Öykünün kalan bölümünü, "Yazın çalan kışın oynar." atasözünün işaret ettiği anlamı verecek biçimde sürdürünüz.

...

c. Grubunuzda bulunan arkadaşlarınızın yazmış olduğu metinleri okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız. Vermiş olduğunuz puanın gerekçesini arkadaşınıza söyleyiniz. (Bu süreçte öğretmen grupları denetleyerek en az beş öğrencinin yazmış olduğu metni okuyarak “yazılı anlatım becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda puanlar, gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.)

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Grubun Verdiği Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	3				
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	3				
Dil ve Anlatım	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5				
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5				
	Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır.	5				
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5				
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5				
	Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygundur.	3				
	Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamıştır.	5				
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5				
Yazım ve Noktalama	Yazım kurallarına uyulmuştur.	3				
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	3				

Açıklama: Etkinlik sonrası grupların birinci seçilen öğrencileri kendi yazdıklarını okumak üzere tahtaya kaldırılır, öykünün geri kalan kısmı öğretmen tarafından ders sonunda okunur.

Öykünün verilmeyen kısmı:

Geçen yıl yaz erken geldi. Sıcaklar birden bastırdı. Sıcaklar böyle birden bastırınca biz karıncaları bağlasanız tutamazsınız. Yaz ayları çalışma aylarıdır bizim için. Töremiz, geleneğimiz böyledir, ben konumuza döneyim, her sabah erkenden uyanıyor, arkadaşlarla birlikte yola koyuluyordum. Çalışma yerimiz pek uzak değildi. Dutluk dedikleri bir yere gidiyor, bütün gün çalışıyorduk. Öğlen sıcaklığının çok etkili olduğu sıra dinleniyorduk biraz.

Dutlukta bir öğleyin oturmuş dinlenirken ağustos böceği ya da başka bir adıyla cırcır böceğiyle arkadaş oldum. Güzel, sevimli, cana yakın biriydi. Şuradan buradan konuştuk. İşten güçten konuştuk. Bana söz arasında dedi ki "Şu sizin karıncaları anlayamıyorum kardeş. Ne

olacak bu çalış, çalış, çalış. İnsan yaşama çalışmaya mı gelir? Biraz türkü söyleyin, biraz yeşilliklerde gülüp eğlenin, bir bana bak, bir sana. Zayıflamışsın, kara kuru bir yaratık olmuşsun. Ya ben? Şu halime bak, yazın tadını çıkarıyorum."

Anlattıklarını can kulağıyla dinledim. Ama söyledikleri bana doğru görünmedi. Elbette yaşamın anlamı salt çalışmada değildir. Ama aylak aylak dolaşmada, türkü çağırmada da değildir. Sonra bir yaran yoksa, kimseleri eğlendirmiyor ya da onlara bir şeyler vermiyorsa söylediğin türküler de anlamsız değil mi?

Bu düşüncelerimi ağustosböceğine de söyledim. Besbelli benim söylediklerim ona ters geldi. Ama sevmiştim bu circirböceğini. Onu uyarmak istedim. İşte çok eskiden La Fontaine'nin bizim için anlattığı o öyküyü ben de ona anlattım, dedim ki: "Bak circir kardeş, bundan bir ders almak gerek. Bizim töremizde yardım etmemek diye bir şey yoktur. Biz yardım ederiz. Ama zamanını iyi değerlendirenlere yardım ederiz. Sen zamanını iyi değerlendir, ben de sana şimdiden söz veriyorum, yardıma hazırım."

Beni dinledikten sonra katıla katıla gülmeye başladı. Hem de alay ederek. "Eh, benden günah gitti, gerisini sen bilirsin artık." dedim. Uzatmayayım, benim çalıştığım sürece o dut ağacının bir dalından ötekine gidiyor, türkü üstüne türkü söylüyordu.

O yıl yaz gibi kış da erken geldi. Hem de nasıl, tipiyle borayla. Biz karıncalar çekildik yuvalarımıza. Kışlıklarımız tamamı. Yazın çok çalışmış, yorulmuştuk. Şimdi rahattık. Yuvalarda türküler, şarkılar söylüyorduk. Kış eğlenceleri düzenliyorduk. İşte bir eğlence gecesi benim dutluktan tanıdığım circirböceği çıka geldi perişandı. Günlerden beri aç kalmıştı. Kırık bir sesle:

"Sen doğruymuşsun, ben ettim sen etme, biraz yiyecek ver. Günlerden beri açım diye yalvarmaya başladı."

Acıdım. Tam verecektim ki birden karıncalar yasasının "Tembellere yardım etmek kesinlikle yasaktır. Yardım edenler cezalandırılır." bölümünü anımsadım. "Elimden bir şey gelmez." dedim, "Ben sana yazdan söylemiştim böyle olacağını. Yazdan düşünmen gerekirdi."

Gerçekte çok üzülmüştüm bu olaya. Yasalara karşı gelemedim. Şimdi siz söyleyin suç kimde? Bende mi, yoksa beni dinlemeyen, geçmişten ders almayan, yazdan kışa hazırlanmayan circirda mıydı?

Emin Özdemir, Yalnızlığı Seven Kırlangıç

Ara Özet: Öğretmenin, "Derslerimizde yapmış olduğumuz yazma etkinliklerinin sizlerin yazılı anlatım becerinize katkı sağladığından kuşku duymuyorum. Ancak, yazmak, yalnızca

Türkçe dersiyle sınırlı tutulacak bir etkinlik değildir. Her konu üzerine ve her zaman yazı yazabilirsiniz. Biliniz ki, yazma eylemi, düşünceleri basit bir biçimde kağıda geçirme işlemi değildir. Kalem, hem yazma hem de bir düşünme aracıdır. İnsan, yazarken aynı zamanda düşünür. Hangi konu üzerine yazıyorsanız, aynı zamanda o konu üzerine kafa yoruyorsunuz demektir. Bu bakımdan, hiç değilse bir günlük tutmanız ve günlük yaşantınızın önemli gördüğünüz yönlerini kağıda geçirmeniz sizlerin hem yazılı anlatımınızı güçlendirecek hem de düşünme becerinizi geliştirecektir.” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Daha önce de sözünü ettiğimiz üzere, dil öğrenimimizi tam olarak gerçekleştirebilmek ve Türkçemizin anlatım özelliklerini kavrayabilmek için dilbilgisi konu alanına yönelik olarak yapacağımız etkinlikler büyük önem taşımaktadır. ‘Türkçenin sözcük yapısı’ üzerinde duracağımız bu dersimizde ilkin ‘ekler ve kökler” sonrasında ise ‘yapı bakımından sözcükler’ konusunu göreceğiz.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yerine getirmesi.

5. DİLBİLGİSİ

1. “Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Türkçede sözcükler yapı bakımından kök ve eklerden oluşur. Sözcüğün anlamlı en küçük parçasına **kök** denir. Dilimizde ad kökleri ve eylem kökleri olmak üzere iki çeşit kök vardır.” denmesi ve “konuşuyorum”, “geldim”, “masa”, “kitap” sözcüklerini tahtaya yazarak ek-kök ilişkisinin gösterilmesi.
2. “Ad ve eylem kökleri aldıkları eklerle yeni sözcükler türetir. Sonuna ek alarak türeyen sözcüklere **gövde** denir. Gövde durumundaki sözcükler yeni anlamlar kazanır.” denmesi ve “yazı”, “kaçak”, “silgi” sözcüklerini tahtaya yazarak ek-kök ilişkisinin gösterilmesi.
3. “Sözcüklerin kök ve gövdelerine eklenerek yeni sözcükler türeten veya sözcüklerin cümle içindeki görevini belirtmeye yarayan parçalara “ek” denir. Ekler tek başlarına anlam ifade etmez ve eklendikleri sözcüklerin son hecesindeki ünlü ve ünsüz uyumuna uyarlar. Ekler, görevlerine göre **a)** çekim ekleri, **b)** yapım ekleri olarak ikiye ayrılır.” denmesi.
4. Öğretmenin, “Eklendikleri sözcüklerin türlerini ve anlamlarını değiştirmeyen, cümle içindeki görevlerini belirten eklere çekim ekleri denir. Çekim ekleri ikiye ayrılır: 1. Ad çekim ekleri, 2. Eylem çekim ekleri.” demesi ve ad çekim ekleriyle ilgili tabloları öğrencilere inceleterek ilgili etkinlikleri sırayla yaptırması. (Her bir etkinlik için değişik öğrencilere söz hakkı verilecek, doğrular değerlendirmeler pekiştirilecek, yanlışlar ipucu verilerek düzeltilirecektir. Bir etkinlik bitmeden diğerine geçilmeyecektir.)

A. ÇEKİM EKLERİ: Eklendikleri sözcüklerin türlerini ve anlamlarını değiştirmeyen, cümle içindeki görevlerini belirten ekler çekim ekleri denir. Çekim ekleri “ad çekim ekleri” ve “eylem çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır.

1. AD ÇEKİM EKLERİ: Yalnızca ad ve ad soylu sözcüklere gelir. Beş çeşit ad çekim eki vardır.

a) Durum Ekleri:

Durum Ekleri	Açıklama	Ek	Örnek
1. Yalın Durum	Ad durum eklerinden herhangi birini almamış adların durumudur.	—	Ev
2. Belirtme Durumu	Belirtme durum eki, cümlede eylemden etkilenen varlığı bildirir.	-ı, -i, -u, ü	Ev-i
3. Yönelme Durumu	Yönelme durum eki, yapılan işin nereye, kime yöneldiğini bildirir.	-a, -e	Ev-e
4. Bulunma Durumu	Eylemin nerede olduğunu gösterir.	-da, -de ; -ta, -te	Ev-de
5. Ayrılma Durumu	Ayrılma durumu da denir.	-dan, -den ; -tan, -ten	Ev-den

Etkinlik 10: Aşağıdaki metnin anlam kazanabilmesi için altı çizili sözcüklerin sonuna ilgili durum eklerini getiriniz.

- Orhan, o gün hep güvercinler() ne yapacağını düşündü.
- Okul() ev() gelirken Yaşar Efendi’yle karşılaştı. Ona:
- Benim güvercinleri sana getirsem olur mu? Ev() hep kapalı duruyorlar, dedi.

b) İyelik (Aitlik) Ekleri: Varlıkların ve kavramların kime ve neye ait olduğunu bildiren eklerdir.

İyelik (Aitlik) Ekleri	Ekler	Örnek
1. I. Tekil Şahıs	-m, -ım, -im, -um, -üm	(Benim) Baba-m
2. II. Tekil Şahıs	-n, -ın, -in, -un, -ün	(Senin) Baba-n
3. III. Tekil Şahıs	-ı, -i, -u, -ü	(Onun) Baba-sı
4. I. Çoğul Şahıs	-mız, -miz, -muz, -müz	(Bizim) Baba-mız
5. II. Çoğul Şahıs	-nız, -niz, -nuz, -nüz	(Sizin) Baba-nız
6. III. Çoğul Şahıs	-ları, -leri	(Onların) Baba-ları

Etkinlik 11: Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinin almış olduğu ek farklıdır? Neden?

1. Evi darmadağın etmiş.
2. Onun kitabı kaybolmuş.
3. Evi bu semtteymiş.
4. Kitabı evde kalmış.

c) Çokluk Eki: Eklendiği sözcüğün birden fazla olduğunu belirten “-lar, -ler” ekine “çokluk eki denir. Örnek: kitap-lar, kalem-ler ...

Etkinlik 12: Çokluk eki eklendiği sözcüğün birden fazla olduğunu belirtmenin yanında, sözcüğe değişik anlamlar da katar. Aşağıdaki altı çizili sözcüklere gelen çokluk ekleri sözcüğe nasıl bir anlam katmıştır? İlgili cümlelerin karşısına yazınız.

1. Serpiller yarın bize gelecek. (.....)
2. Kurtarma çalışmalarına İngilizler de katıldı. (.....)
3. Sınıftaki sıralar birbirlerine hiç benzemiyor. (.....)
4. Bu ülkede Mustafa Kemaller tükenmeyecektir. (.....)

d) İlgî eki: Eklendiği ismi kendisinden sonraki isme bağlayan “-ın, -in, -un, -ün” eklerine ilgi eki denir. Ad tamlamalarını oluşturan sözcüklerden ilkinde **ilgi eki**, ikincisine iyelik eki getirilir.

Etkinlik 13: Aşağıdaki yan yana verilen sözcüklere, ilgi eki ve iyelik eklerini getirerek ad tamlaması oluşturunuz.

ben-() ev-() , sen-() ev-() , o-() ev-()
biz-() ev-() , siz-() ev-() , onlar-() ev-()

c) Eşitlik Eki: Adlara ya da ad soylu sözcüklere eklenerek “eşitlik, gibilik, benzerlik, kadar” gibi anlamlar katan “-ca, -ce; -ça, -çe” ekine eşitlik eki denir.

Etkinlik 14: Aşağıdaki altı çizili sözcüklere gelen eşitlik eki sözcüklere hangi anlamı katmıştır?

Bazen çılginca hareket ederdi. ()
Sizce bu iş nasıl yapılmalıdır. ()
Eğitime yeterince önem verilmelidir. ()

5. “Eylem çekim ekleri, eylem kök ve gövdelerine eklenir. Eylemlerin bağlandığı şahıs ve zamanı bildirir. Kip ve kişi eklerinden oluşur. Eylemler bir haber ya da istek bildirmek için çeşitli şekillere girerler. Eylemlerin bu şekillerine **kip** diyoruz. Eylem kipleri, haber ve dilek kipleri olmak üzere ikiye ayrılır.” denmesi ve aşağıdaki bilgileri öğrencilere inceleyerek ilgili etkinlikleri yaptırması.

2. EYLEM ÇEKİM EKLERİ: Eylem çekim ekleri, eylem kök ve gövdelerine eklenir. Eylemlerin bağlandığı kişi ve zamanı bildirir. Kip ve kişi eklerinden oluşur. Eylem kipleri, bildirme ve dilek kipleri olmak üzere ikiye ayrılır.

a) Kip Ekleri

BİLDİRME KİPLERİ	DİLEK KİPLERİ
Belirsiz Geçmiş Zaman Kipi (-miş): Eylemin geçmişte olduğunu ve bizim bunu sonradan öğrendiğimiz anlamını verir.	İstek Kipi (-e): Bir istek bildirir, eylemin istenildiğini anlatır.
Belirli Geçmiş Zaman Kipi (-di): Eylemin geçmişte olduğunu ve bizim bunu kesin olarak bildiğimiz anlamını verir.	Dilek-Koşul Kipi (-se): Yapılması koşula bağlı olan durumu anlatır.
Şimdiki Zaman Kipi (-yor): Eylemin söylendiği anda yapılmakta olduğunu bildirir.	Gereklilik Kipi (-meli): Bir işin yapılması gerektiğini bildirir.
Gelecek Zaman Kipi (-ecek): Eylemin söylendiği andan sonra yapılacağını bildirir.	Emir Kipi (-): Bir işin yapılmasını kesin olarak bildirir. Türkçede emir kipinin eki yoktur.
Geniş Zaman Kipi (-r): Eylemin gerektiğinde her zaman yapılacağını ya da yapıldığını bildirir.	

Etkinlik 15: Aşağıdaki tabloda yer alan eylemlerin hangi bildirme kipinde olduğunu belirleyip ilgili kutucuğa işaretleyiniz. (Etkinlik sonunda öğrencilere söz hakkı verilerek tablo değerlendirilecek, gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılacaktır.)

EYLEM	ŞİMDİKİ ZAMAN	BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN	BELİRSİZ GEÇMİŞ ZAMAN	GELECEK ZAMAN	GENİŞ ZAMAN
Gelmiş					
Konuştum					
Gidiyor					
Sorarım					
Gitmişler					
Yaparlar					
Soracak					
Alıyor					
Söylemiş					
Gelir					

Etkinlik 16: Aşağıdaki tabloda yer alan eylemlerin hangi dilek kipinde olduğunu belirleyip ilgili kutucuğa işaretleyiniz. (Etkinlik sonunda öğrencilere söz hakkı verilerek tablo değerlendirilecek, gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılacaktır.)

EYLEM	İSTEK KİPİ	ŞART KİPİ	GEREKLİLİK KİPİ	EMİR KİPİ
Oku				
Okumalısın				
Okusanız				
Okuyalım				
Gelseler				
Çalışmalıyım				
Yanıtlayalım				

6. Öğretmenin, “Eyleme olumsuzluk anlamı '-ma, -me' ekiyle, kök veya gövdeden sonra katılır. Olumsuzlaşmış kök veya gövdeler, olumlu eylemler gibi kip ve zaman eki alırlar.” demesi ve “gelecek, gelebilir, gelmiş, gelmeli, gelirse” sözcüklerini tahtaya yazarak her bir sözcüğün olumsuz biçimini söylemesi için bir öğrenciye söz hakkı verilmesi.

b) Kişi Ekleri: Eylemlerde iş, oluş ve hareketin kimin tarafından yapıldığını belirten eklerdir.

Biliyorum	ben (1. tekil kişi)
bilyorsun	sen (2. tekil kişi)
biliyor	o (3. tekil kişi)
biliyoruz	biz (1. çoğul kişi)
bilyorsunuz	siz (2. çoğul kişi)
biliyorlar	onlar (3. çoğul kişi)

Etkinlik 17: Aşağıdaki eylemlerin aldığı kip ve kişi eklerini sözcüğün karşısına yazınız. (Etkinlik sonunda her sözcük için bir öğrenciye söz hakkı verilerek sözcükler değerlendirilecektir.)

gidiyorlar:

çalışacağız:

okusak:

bitirdi:

ağlıyorlar:

yapmalısınız:

7. Öğretmenin, “Eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştiren, eklendikleri sözcüklerden yeni sözcükler türeten ekler ‘**yapım ekleri**’ diyoruz. Bu ekler adların veya eylemlerin kök ve gövdelerine eklenerek yeni anlamlı sözcükler türetirler. Ancak, bu eklerin hepsini ezberlemenize gerek yok, yalnızca mantığını kavramanız yeterli olacaktır.” açıklamasını yapması ve aşağıdaki bilgileri öğrencilere inceleterek ilgili etkinlikleri yaptırması.

B. YAPIM EKLERİ: Eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştiren, eklendikleri sözcüklerden yeni sözcükler türeten ekler “yapım ekleri” diyoruz. Dört çeşit yapım eki vardır:

1. Addan Ad Türeten Ekler (-lık, -ci, -süz ...): göz-**lük**, eski-**ci**, görgü-**süz** ...
2. Addan Eylem Türeten Ekler (-la, -da, ar ...): fısıl-**da**-(mak), mor-**ar**-(mak), baş-**la**-(mak) ...
3. Eylemden Eylem Türeten Ekler (-n, -r, -dır ...): söyle-**n**-(mek), uç-**ur**-(mak), yaz-**dır**-(mak) ...
4. Eylemden Ad Türeten Ekler (-ma, -ak, -k ...): ara-**ma**, bat-**ak**, çürü-**k** ...

Etkinlik 18: Öğretmenin, “Şimdi, hep birlikte sözcük türetme oyunu oynayacağız. Sizler, “gör” ve “göz” sözcüklerinden hareketle yeni sözcükler türetecek ve bunları kitapçığınıza yazacaksınız. Daha sonra türetmiş olduğunuz sözcüklerin ad mı eylem mi olduğu nedeniyle birlikte söyleyeceksiniz.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

- “Gör” ve “göz” sözcük köklerinden ad ve eylem soylu yeni sözcükler türetiniz.

Gör:.....
.....

Göz:.....
.....

Ara Özet: Öğretmenin “Daha önce de söylediğim gibi bu ekleri ezberlemeniz gerekmez, yalnızca eklerin hangi sözcüğe eklenirken nasıl bir işlev yüklendiklerini bilmeniz yeterli olacaktır.” açıklamasını yapması.

Ara Geçiş: “Eklerle ilgili gerekli bilgileri edinmiş olmanız sözcükleri, yapısı bakımından da öğrenmiş olmanız demektir.” denmesi, aşağıdaki etkinliklerin sırayla yaptırılması.

1. “Türkçemizdeki sözcüklerin hepsi aynı yapıda değildir. Bazı sözcükler ‘gözler’ ve ‘göz’ örneklerinde olduğu gibi kök halinde bulunur ya da çekim eki alsalar dahi kök anlamını yitirmezler. Bu tür sözcüklere **basit sözcükler** denir.” denmesi ve bu bilgilerin öğrencilerin defterlerine yazdırılması.
2. “Dilimizdeki bazı sözcükler ise ‘gözlük’ ve ‘sürgü’ örneklerinde olduğu gibi bir yapım eki alarak kök anlamının dışında yeni bir anlam kazanırlar. Bu tür sözcüklere ise **türemiş sözcükler** denir.” denmesi ve bu bilgilerin öğrencilerin defterlerine yazdırılması.
3. “Bunların dışında dilimizde ‘gözüpek’ ve ‘gecekondü’ örneklerinde olduğu gibi, tek bir varlığı ya da kavramı karşılamak üzere en az iki sözcüğün yan yana gelerek oluşturduğu sözcükler vardır. Bu tür sözcüklere ise **bileşik sözcükler** denir.” denmesi, bu bilgileri öğrencilerin defterlerine yazdırılması ve aşağıdaki etkinliğin yaptırılması.

Etkinlik 19: Aşağıdaki sözcükleri yapısına göre sınıflayınız. (Etkinlik sonunda her bir sözcüğün çözümü için bir öğrenciye söz hakkı verilir.)

SÖZCÜK	BASİT SÖZCÜK	TÜREMİŞ SÖZCÜK	BİLEŞİK SÖZCÜK
Reddetmek			
Başarı			
Karınca			
Güzellik			
Uçaksavar			
Fincan			
Silgi			

6. KAPANIŞ

Son Özet: “Kitapçığınızda ekler konusu ile ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır. Bunları belli aralıklarla tekrar etmelisiniz. Bu iki hafta boyunca yapmış olduğumuz etkinlikler, sizlerin temelde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinizi geliştirmeye yönelikti. Ancak, bu etkinlikler, okuduğunu ve dinlediğini anlama, bunlardan yeni anlamlar çıkarma, okurken ve konuşurken doğru sesletim yapma, yaratıcı düşünebilme gibi davranışlar açısından da sizlere katkı sağlamaktadır.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, “Önümüzdeki hafta ‘Dostluk’ adlı bir metin işleyeceğiz. Konuyla ilgili sizlere çeşitli sorular yönelteceğim. Bu nedenle sizlerin konu üzerine şimdiden

düşünmenizi istiyorum. Ayrıca, dilbilgisi dersinde eylemlerde çatı konusunu ele alacağız. Ancak, bu konuyu kavrayabilmeniz için cümlenin öğeleri konusunu tam olarak özümsemiş olmanız gerekir. Bu nedenle cümlenin öğeleri konusunu tekrar etmeniz yararlı olacaktır.” demesi.

Tekrar G d leme: “Yapmış olduğumuz etkinliklere büyük bir özveriyle katıldığınız için hepinizi kutlarım.” denmesi.

Kapanış: “Gülen Ada” adlı öykünün 4, 5 ve 6. paragraflarında yer alan Murat Kocadağ ile Deli Davut arasındaki konuşmaların istekli öğrenciler tarafından dramatize edilmesi. (Metne bağlı kalınması önem taşımaktadır. Bu etkinlikte asıl amaç öğrencilerin jest ve mimiklerini etkili olarak kullanabilmelerini sağlamaktır.)

C. DEĞERLENDİRME (Süreniz 15 dakikadır.)

1. Yazar, dili, ses biçim, anlam özellikleriyle iyi bilen ve kullanan kişidir. Bu anlamda dile yeni kavramlar, kalıplar, sözcükler kazandırabilir. Gerçekte hiçbir yazar, bakalım bu romandan, bu öykü ya da şiirden dilliler kaç kural çıkaracak, diye yazmaz. Yazamaz; ama yazdıklarıyla dile yeni sözcükler katar. Dili işlerken yalnızca dilciye değil, edebiyat tarihçesine, toplumbilimcilere, başka araştırmacılara da malzeme yaratır.

Bu parçadan, yazarlarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a) Dilin söz varlığını geliştirdikleri.
 - b) Dilin anlatım olanaklarını genişlettikleri.
 - c) Yapıtlarıyla, yeni çalışmalara olanak hazırladıkları.
 - d) Dile kazandırdıklarıyla kalıcı olmaya çalıştıkları.
2. “Tertemiz” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?
- a) Onun tertemiz bir yüreği vardır.
 - b) Çocuklarını tertemiz giydirir.
 - c) Bu kentin sokakları her zaman tertemizdir.
 - d) Evin her tarafını tertemiz yapmış.

3. Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk, biraz ışık katmak için, tek çaremiz
1 2 3
kitaplara sarılmaktır.
4

Bu cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi **gerçek anlamıyla** kullanılmıştır?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4
4. Sözdağarcığı daha çok, okumakla zenginleşir.

Yukarıdaki altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- a) Toplumlar uygarlık yolunda hızla ilerlemek istiyorlar.
- b) Bale ve müzik eşliği, gösteriyi renklendirmişti.
- c) Kimileri, çocukça duygularımızı ustalıkla sömürürler.
- d) Söyleşi yazıları, pazar günleri daha iyi okunuyor.

11. “-acak, -ecek” eki, aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecek zaman çekim eki olarak kullanılmıştır?

- a. Defterinde yazacak yer kalmamıştı.
- b. Dikilecek kumaşları terziye götürdü.
- c. Köyde ekilecek birkaç tarla kalmıştı.
- d. Paket yarın gelecek, çocuklar.

12. “Çalışamıyorum” fiilinin olumlusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çalışacağım b) Çalıştırdım c) Çalıştırıyorum d) Çalışabiliyorum

EĞİTİM DURUMU 5

DOSTLUK

(Sabahattin EYUBOĞLU)

DOSTLUK

İki dost birbirine fazla düşkün olmayagörsün, er geç bir kara kedi giriverir aralarına. Kara kedilerin daniskaları da bizdedir doğrusu. Allem kallem iki dostun gönül ve işbirliğini bozar bu kara kediler. En kabasından en şeytanına kadar türlü dedikoduları birer ısırgan gibi getirir sürerler dostluğun canevine: Güven duygusuna.

Bu Doğu gökleri altında ne dostluklar çözülmüştür pisi pisine, ne işler yarım kalmıştır bir kalleşin uyandırırverdiği sinsi kuşkuyla! Dedikodu, aslana dünyasını zehir eden bir sivrisinek gibi, ne gürbüz yüreklerin hakkından gelmiştir. Dostlarda kabahat: Kulak vermesinler onun bunun sözüne, diyeceksiniz. Ben de öyle diyorum. Diyorum ama, her türlüşünden iğrendiğim dedikoduya ben de kulak vermezlik edemiyorum her zaman. İnsanın tek başına karşı koyacağı belalardan değil bu: Salgın mikrobu gibi bir şey! Zayıf bir anınızı bulup biniveriyor dalınıza: Dostluksa, medeniyetlerin getirebileceği mutlulukların topuna bedel olan dostluksa, bütün güzellikler, bütün yücelikler, yarattığımız bütün Tanrılar gibi kolay aşınıyor, rutubetten nem kapıyor, üstüne sisler, bulutlar, giderek yıldırımlar çekiyor.

Dostlukları bozanların başında dost olmayanlar gelir. Kendi varamadıkları cömert bir bağlılığı başkalarında gördüler mi, ya inanmaz, ya kıskanır, ya da bu duygu birliğinin çıkardığı aydınlıktan yarasalar gibi ürkerler. Sevemeyen insanlar, seven insanları hoş görmek şöyle dursun, bir kaşık suda boğmaya çalışırlar.

Her şeyin başı sevgidir elbet. Akıl, bilim, ahlak, sanat sevginin yaratmak, kurmak, yaşatmak için bulduğu yollar değildir de nedir? Ahlak adına sevgiyi baltalayanlar bu dünyanın başına bela olan zavallı körler, ya da kaşarlanıp, ikiyüzlülüğe dökülüp ahlaksızlığın ta kendisi olmuş bir ahlakı çıkarları için sürdürenlerdir. Sevgiden yana olmayan ahlak karanlıktan yanadır. Aydınlık isteyenlerin baş düşmanıdır böyle ahlak. İnsanların kardeşçe yaşamalarını gerçekten özleyenlerin ilk yapacakları iş, sevgilere, dostluklara puslu kuranların yüzlerindeki maskeyi çıkarmak olmalıdır bence. Kimine göre kardeşlik haklı bir düzen içinde kendiliğinden doğar. Bu düşüncenin doğruluğu su götürmez. Götürmez ama haklı bir düzeni kurmak için en az iki kişinin kurtlara karşı birleşmesi gerekir, bu birleşmeyse sevgiden başka neyle gerçekleşebilir? Çıkarla, demeye kalkmayın: Çünkü çıkar, bir ortak kavga süresince, insanları bir araya getirip coşturabiliyor, orası doğru; ama sonra? Sıra kazancı bölüşmeye gelince çok kez, birbirini öldürüp paylarını çoğaltan altın arayıcılarına ya da kemiğini kapıp bir köşeye kaçan kurtlara dönmüyor mu insanlar? Çıkar yüzünden dağılmıyor mu en cömert dayanışmalar, en verimli imeceler? Sevgilerin kaynağı çıkar düşüncesi olsaydı, insanlık tari-

hinde en büyük dostluklara kaderleri, sınıfları, sanatları, kazanç kapıları bir olan insanlar arasında rastlanırdı en çok. Böyle olması ne kadar akla uygun da gözükse, hiç de öyle değil gerçekte. Dostlukların kaynağında çıkar ortaklığının az çok payı da olsa, gerçek dostluk çıkar düşüncesinin bittiği, giderek, çıkarsız düşüncenin filizlenebildiği yerde başlıyor. Çıkar ortaklığının insanları kendiliğinden dostluğa ve barışa götüreceği düşüncesi, aşırı bir çıkarıcılığa karşı aşırı akılcılığın bulduğu bir silah olsa gerektir.

(...)

Demek istediğim, dostluğun çıkar dışı bir duygu olduğu, olması gerektiğidir. İki insanın gerçekten dost olabildiği yerde uygarlık vardır; iki insanın bile dost olamadığı yerde ise, aklın bulabildiği en güzel düzen de kurulsa uygarlık yoktur.

Son yıllarında, ahabları çoğalıp dostları azalmış olan Yahya Kemal, dünyada en üstün değerın şiir, dostluğun da şiirden de daha değerli olduğunu söylerdi. (...)

Zaten bizim tekke edebiyatımızda dost Tanrıya, Tanrı dosta öyle yaklaşmış ki çok yerde nefesin Tanrıya mı, bir insan dosta mı seslendiğini kestiremezsiniz:

Seherlerde kuşlar ile, çağırayım dostum seni ...

Ben dost ile dost olmuşum ...

Gel dosta gidelim gönül ...

Dost, dost diye hayaline geldiğim ...

Orta yerde bu kan nedir, dost? ..

Benim sensiz dünya nemdir, ey dost? ..

Dostun bahçesinde gül/er ...

Bu nefesler nasıl yorumlanırsa yorumlansın, bizim geleneklerimizde dostluğun tarihsel bir tadı vardır. Böyleyken bir pula dost satanlarımız simit satıcılarımız kadar boldur nedense. İnsan bir dostu satar da ondan değerli ne alabilir? Dostu olmayanın nesi olur dünyada? Hangi sevinç kavuşan iki dostun sevinciyle boy ölçüşebilir? Hangi ölüm bir dost yitirmekten daha acıdır?

Dostluk olmayan yerde hiçbir insanca değerın gelişebileceğine inanmıyorum. Hiçbir din, hiçbir düzen dostluğa dayanmadıkça mutluluk getirmez insana. Dostluğa inanmayan, hiçbir dostuna güvenmeyen insanlar vardır ya? Asıl inanılmayacak, güvenilmeyecek insanlar onlardır belki de. Haklı haksız düştükleri bu acı yalnızlık onları ister istemez

bencilliğe ve insanları küçümserliğe, sevmezliğe götürür. Dostsuzluk yükselmek için işlerine yarayabilir. Dost kırmaktan korkmayan, kendini beğenmişliğin verdiği yüz­süzlük­le de yukarı katlara kestirmeden gidebilir. O zaman seyredin siz o dost kıranın nasıl insan kıldığını. Kendisine bağlanan umutları nasıl yele verdiğini görürsünüz.

Sabahattin EYUBOĞLU
(Özdemir, 2005a)

EĞİTİM DURUMU 5

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Kavcar, Cahit. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.**

Oral, Günseli. **Yine Yazı Yazıyoruz.**

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Sever, Sedat ve diğerleri. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.**

Özden, Yüksel. **Eğitimde Yeni Değerler.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Metnin Başlığı: Dostluk

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Metnin duygu ve düşünce yapısının kavratılması.

b. Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.

c. Metinler arası ilişki kurma.

d. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi.

e. Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.

f. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi.

g. Fiilde çatı konusunun kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(1,2,3,4,5,6 ve 7. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde sözlü olarak anlatabilme

(1,2,3,4, ve 5. davranışlar)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4 ve 5. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,4 ve 8. davranışlar)

Amaç: Okuduğu metni doğru anlayıp çözümleyebilme

(1,2,9 ve 10 davranışlar)

Amaç: Kağıdı ilkelere uygun biçimde kullanabilme

(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ve 14. davranışlar)

Amaç: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve anlaşılır biçimde yazılı olarak anlatabilme

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin yazabilme

(1. davranış)

Amaç: Farklı türlerde metinler yazabilme

(2 ve 5. davranışlar)

Amaç: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme

(1 ve 8. davranışlar)

Amaç: Cümleyle ilgili bilgiyi uygulayabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Türkçedeki sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme

(7. davranış)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmenin, “Geçmişî şöyle bir yokladığımda bugüne değin birçok insan tanıdığımı, birçok arkadaş edindiğimi anlıyorum. Ancak, söyleyebilirim ki; tanıdığım bunca insan arasından yalnızca birkaçı gerçek dostum oldu. Eminim benzer durumları sizler de yaşamışsınızdır.” demesi ve aşağıdaki soruları sınıfa yöneltmesi.

- “Sizce arkadaşlıkla dostluk aynı şey mi?”
- “Sizce dostluğun temelinde yatan ana duygu nedir?”

Sorularla ilgili beş değişik öğrenciye söz hakkı verilmesi ve öğretmenin “Bu soruları metnimizi okuduktan sonra daha ayrıntılı biçimde yanıtlayacağız.” demesi.

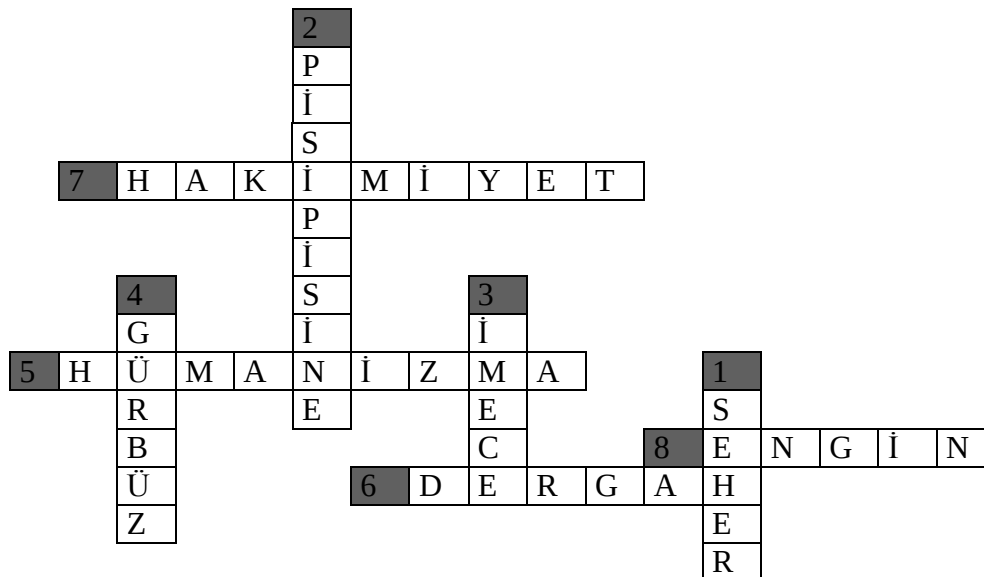
2. Güdüleme / Amaç Belirleme: Öğretmenin “Bu dersimizde Sabahattin Eyuboğlu’nun ‘Dostluk’ adlı denemesini okuyup çeşitli açılardan inceleyeceğiz. Yazarın bu metni niçin yazdığını, bize ne gibi iletiler verdiğini metni okuduktan sonra tüm yönleriyle göreceğiz. Toplumsal yaşamınızın giderek zenginleştiği, çeşitlendiği bu evrede sizlerin “dostluk”, “arkadaşlık”, “sevgi”, “paylaşma” gibi soyut kavramlar üzerine kafa yormanız, ileriki yaşamınızda karşılaşacağınız sorunlara çözümler üretebilmenizde sizlere büyük yararlar sağlayacaktır. Bu amaçla, metni anlamaya yönelik çeşitli etkinliklerimiz olacak. Bu etkinlikler, sizin hem düşünme becerinizi geliştirecek hem de Türkçemizi günlük yaşantınızda yazılı ve sözlü olarak doğru biçimde kullanmanızı sağlayacak.” demesi.

3. Geçiş: Öğretmenin, “Dostluk, sevgi, güven duygusu gibi soyut kavramları tam olarak tanımlayabilmek pek kolay değildir. Bu tür kavramların anlamları kişiden kişiye kimi yönlerden farklılık gösterebilir. Konuyla ilgili kendi görüşlerimizi ortaya koymadan önce yazarın neler söylediğine bir bakalım.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

1. Okuma stratejilerinin öneminin hatırlatılması.
2. Metnin bir kez, sessiz ve kurallara uygun olarak okutulması.
3. Öğretmenin, öğrencilere, dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.

- Etkinlik 1:** Aşağıdaki bulmacayı çözünüz.



- 297

Etkinlik 2: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Kulak vermek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Dalına binmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. Bir kaşık suda boğmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

4. Hakkından gelmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

5. Rutubetten nem kapmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

6. Örtbas Etmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

7. Etkinlik sonunda deyimlerin cümle içinde doğru kullanılıp kullanılmadığını öğrenmek amacıyla her bir deyim için en az üç öğrencinin dinlenmesi, (varsa) yanlışların ipucu verilerek düzeltilmesi. Öğrencilere, metinde anlamını bilmedikleri başka sözcük, ikileme ya da deyimın olup olmadığının sorulması, (varsa) sözlüklerden yararlanılmasının istenmesi.

SORULAR VE YANITLAR

S.1. Siz olsaydınız bu metne nasıl bir başlık koyardınız? Neden?

C.1. ...

S.2. Yazar bu metinde özellikle neyin üzerinde duruyor?

C.2. Dostluk ve çıkar ilişkisi üzerinde duruyor.

S.3. Yazara göre dostluk kavramının temel özellikleri nelerdir? Yazar bunu hangi sözcüklerle ifade ediyor?

C.3. Yazara göre dostluk mutlulukların temel kaynağıdır. Ancak, dostluklar çok çabuk aşınabilmektedir. Yazar, bunu “Dostluksa, medeniyetlerin getirebileceği mutlulukların topuna bedel olan dostluksa, bütün güzellikler, bütün yücelikler, yarattığımız bütün Tanrılar gibi kolay aşınıyor, rutubetten nem kapıyor, üstüne sisler, bulutlar, giderek yıldırımlar çekiyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

S.4. Yazarın metinde “kara kediler” olarak nitelendirdiği kimlerdir?

C.4. Yazar, dostlukları bozan, dedikodu yaparak insanları birbirine düşürenleri “kara kediler” olarak nitelendirmektedir.

S.5. Yazara göre dostluğun temelinde hangi duygular yatmaktadır?

C.5. Güven duygusu ve sevgi yatmaktadır.

S.6. Metne göre, “çıkar ortaklığı” insanlar arasında sevgi ve dostluk oluşmasını sağlayabilir mi? Neden?

C.6. Sağlayamaz. Çünkü, ortak amacın bittiği yerde sevgi ve dostluk da bitecektir.

S.7. Okuduğunuz metinde bilgiler, açıklamalar sıraya konularak anlatılmış mı? Nasıl?

C.7. ...

S.8. Okuduğunuz metinde anlatımı bozan gereksiz bilgiler, açıklamalar var mı? (Varsa) Niçin?

C.8. ...

S.9. Yazar iletileri (ana düşünce ve yardımcı düşünceleri) açmak, genişletmek için yeterli örnek, açıklama, benzetme ve tanımlamalarda bulunmuş mu? Nasıl?

C.9. ...

S.10. Okuduğumuz metnin türü nedir?

C.10. Okuduğumuz metnin türü “deneme”dir.

Ara Özet: Öğretmenin “Çocuklar, şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle metnimizdeki anlamı bilinmeyen sözcükleri öğrendik ve çeşitli sorularla metnimizi biçim ve içerik yönünden kavramaya çalıştık.” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Daha önceki derslerimizde metinlerin temel olarak yazınsal nitelikli metinler ve bilgi ileten metinler olarak ikiye ayrıldığını belirtmiş ve deneme türünün bilgi ileten metinler grubuna girdiğini belirtmiştik. Hatırlayacağınız üzere bu tür metinlerde iletiler (ana düşünce ve yardımcı düşünceler) açık olarak bulunuyordu. Şimdi yapacağımız etkinliklerin ilk ikisi metnimizin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini bulmaya yöneliktir. Daha sonraki etkinlikler ise sizlerin düşünme becerinizi desteklemeye yöneliktir.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri yaptırması.

Etkinlik 3:

a. Aşağıdaki metinleri okuyunuz.

Şu da bir gerçek ki, dost postuna sarılanlar da çeşit çeşittir. Kimileri yıllar boyu nice bin adama bağlı kaldıktan sonra, gün gelir ondan uzaklaşmak isterler. Ortada bir neden olmasa da yaparlar bunu. Çünkü, bir yerde dostluktan da bıılır. Hem insanın bir yaştan sonra başını dinlemesi, harran gürrandan elini eteğini çekmesi de yararlıdır. Kaldı ki, dostlar arasında zamanla beliren görüş ayrılıkları, yaşama biçimleri de onları birbirine yabancılaştırır. (1) Salah Birsal	İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlarla yakınlık kurmaya iteleen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii ama en önemlisi yaşama, eş bir anlam vermemiz. Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? “Dünyayı seninle sevmişim ey dost.” Dünya ancak sevgiyle dostlukla güzelleşiyor. Pinti çıkarların egemen olduğu bir dünya, dünya mıdır, yoksa cehen-nem mi? (2) Oktay Akbal	Sanırdım gündüzü onlarla gecem İçimde ümitti dost bildiklerim. Ne zaman yıkılıp yere düştüysem Bırakıp da gitti dost bildiklerim. Hepsi varken baharımda, yazımda; Kışın bir burukluk kaldı ağzımda, Seneler senesi oysa gözümde Cihana eşitti dost bildiklerim. Meydana çıkalı asıl çehreler Aydınlanmaz oldu artık geceler Yalanlar tükendi, indi maskeler Birer birer bitti dost bildiklerim. (3) Ümit Yaşar Oğuzcan

b. Yukarıdaki metinlerin ana düşüncelerini (ana iletilerini) aşağıya yazınız.

1.....

2.....

3.....

c. Yukarıdaki metinlerden hangisi ana düşüncesi (ana iletisi) bakımından “Dostluk” adlı metne (ana iletisine) en yakındır? Niçin?

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: “Dostluk” adlı metinden çıkardığınız diğer iletileri (yardımcı düşünceleri) aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

- Öğrenciler tarafından metinden çıkarılan iletiler, en az beş öğrenciye söz hakkı verilerek değerlendirilecek, metnin bağlamına koşut olarak ortaya konan her ileti pekiştirilecek, metinle ilişkili olmayan yargılar ipucu verilerek düzeltililecektir.

Etkinlik 5: Aşağıdaki paragraflarda ne anlatılmak istenmiştir? Düşüncelerinizi boş alana yazınız.

Paragraf	Düşünceleriniz
Ahlak adına sevgiyi baltalayanlar bu dünyanın başına bela olan zavallı körler, ya da kaşarlanıp, ikiye bölünmüş ahlaksızlığın ta kendisi olmuş bir ahlakı çıkarları için sürdürenlerdir. Sevgiden yana olmayan ahlak karanlıktan yanadır. Aydınlık isteyenlerin baş düşmanıdır böyle ahlak.	
Sevgilerin kaynağı çıkar düşüncesi olsaydı, insanlık tarihinde en büyük dostluklara kaderleri, sınıfları, sanatları, kazanç kapıları bir olan insanlar arasında rastlanırdı en çok.	
Dost kırmaktan korkmayan, kendini beğenmişliğin verdiği yüzsüzlükle de yukarı katlara kestirmeden gidebilir. O zaman seyredin siz o dost kıranın nasıl insan kıldığını. Kendisine bağlanan umutları nasıl yele verdiğini görürsünüz.	

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri anlamlı bir paragraf oluşturacak biçimde sıralayınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

1. Kimine göre kardeşlik haklı bir düzen içinde kendiliğinden doğar. 2. Çıkarla, demeye kalkmayın. 3. Bu düşüncenin doğruluğu su götürmez. 4. Çünkü çıkar, bir ortak kavga süresince, insanları bir araya getirip coşturabiliyor, orası doğru; ama sonra? 5. Götürmez ama haklı bir düzeni kurmak için en az iki kişinin kurtlara karşı birleşmesi gerekir, bu birleşmeyse sevgiden başka neyle gerçekleşebilir? 6. Sıra kazancı bölüşmeye gelince çok kez, birbirini öldürüp paylarını çoğaltan altın arayıcılarına ya da kemiğini kapıp bir köşeye kaçan kurtlara dönmüyor mu insanlar? Sıralama: (1), (3), (5), (2), (4), (6)

Etkinlik 7:

a. Aşağıdaki atasözlerini okuyunuz.

1. Dost sanma, şanlı vaktinde dost olanı; dost bil, gamlı vaktinde elinden tutanı.
2. Dost acı söyler.
3. Dal rüzgarı affeder ama, kırılmıştır bir kere.
4. Dostun attığı taş baş yarmaz.
5. Abanın kadri, yağmurda bilinir.
6. Gerçek dost, düşebileceği noktada dostunu kollayandır; her işinde ona baş sallayan değil.
7. Dostun attığı gül onulmaz yara açar.
8. Bir düşmanı affetmek, bir dostu affetmekten daha kolaydır.
9. Dost kara günde belli olur.

b. Yukarıdaki atasözlerini anlamlarına göre sınıflayıp benzer anlamı taşıyan atasözlerinin numaralarını aşağıdaki kutucuklara yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte tartışarak yapınız.)

(1), (5), (9)

(2), (4), (6)

(3), (7), (8)

Ara Özet: “Dönem boyunca yapacağımız bu tür etkinlikler sizlerin hem okuduğunu anlama becerinizi geliştirecek hem de değişik cümle ve paragraflarda ortaya konmuş düşünceleri çözümleme, sınıflama becerinizi geliştirecektir.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi 8. etkinlikteki soruları okuyun ve yanıtları üzerine düşünün. Beş dakikalık düşünme süresinin sonunda tahtaya kaldıracaklarını düşüncelerini açıklayacaklar.” demesi ve en az 5 öğrenciyi tahtaya çıkararak soruları yöneltmesi. (Bu sırada öğretmen, “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda öğrenci davranışlarını değerlendirir, her konuşma sonrası gerekli dönüt ve düzeltme işlemlerini yapar, başarılı öğrencilere pekiştirme verir.)

3. KONUŞMA

Etkinlik 8: Aşağıdaki soruları okuyunuz, yanıtları üzerinde düşününüz.

S.1. “Dostluk” adlı deneme yazısını nasıl buldunuz? Neden?

S.2. Sizce insanın gerçek bir dosta gereksinimi var mı? Neden?

S.2. Gerçek bir dostu olan var mı? Onu niçin dost olarak görüyorsun?

S.3. Yazarın dostlukla ilgili kaygıları nelerdir? Siz, yazarın bu kaygılarını paylaşıyor musunuz?

S.4. Çevrenizde tanıdığınız insanlar arasından, kime/kimlere bu metni okumasını önerirdiniz? Neden?

S.5. Sizce arkadaşlık ile dostluk aynı şey midir?

Ara Özet: “Şimdiye kadar yaptığımız etkinliklerle “Dostluk” adlı metnimizi çeşitli açılardan inceledik, metin hakkındaki düşüncelerimizi ortaya koyduk.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Dostluk adlı metni çeşitli yönleriyle kavramamıza karşın eminim ki “dost” kavramı sizlerde değişik çağrışımlar uyandırmıştır. Şimdi yapacağımız etkinlik sizlerin hem dostluk kavramına yüklediğiniz anlamları ortaya çıkaracak hem de yaratıcı yazma becerinizi geliştirecektir. Etkinlik kitapçığınızda bulunan “dost” sözcüğünün sizde uyandırdığı çağrışımlardan yararlanarak yeni sözcükler türetecek ve defterlerinize yazacaksınız. Daha sonra yazmış olduğunuz bu sözcükleri kullanarak birer öykü ya da kompozisyon yazacaksınız. Ancak, yazacağınız öykülerin konusu, benim verdiğim anahtar sözcük hakkında olmamalıdır.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

4. YAZMA

Etkinlik 9: Sözcük Türeterek Öykü Yazma

a. “Dost” sözcüğünün sizde çağrıştırdığı sözcükleri aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.

b. Yazmış olduğunuz sözcükleri kullanarak bir öykü veya kompozisyon yazınız.

...

c. Sıra arkadaşınızın yazdığı metni okuyunuz. Metin hakkındaki düşüncelerinizi aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgili mi?
	Öykü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürülmüş mü?
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı?
	Bir ana düşünceye ulaşılmış mı?
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi?
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygun mu?
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış mı?
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamış mı?
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmış mı?

Ara Geçiş: “Bildığınız üzere hem yazma hem de konuşma beceriniz açısından dilbilgisi konularını bilmeniz büyük önem taşımaktadır. Konuşurken ve yazarken yapılan hataların birçoğu eylemlerin işlevlerini yeterince tanımamaktan kaynaklanmaktadır. Bu dersimizde eylemlerde çatı konusunu işleyeceğiz. Ancak öncesinde sizlere bazı sorular yönelteceğim.” denmesi ve aşağıdaki soruların öğrencilere yöneltilmesi.

5. DİL BİLGİSİ

Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmenin, “Onu, sebze arabalarının üstünde, çatlak bir sesle türkü çığırırken gördüm.” cümlesini tahtaya yazması ve öğrencilerden bu cümleyi öğelerine ayırmalarını istemesi. Ardından aşağıdaki soruları sınıfa yöneltilmesi, doğru yanıt veren öğrencilere pekiştireç vermesi.

S.1. Cümle nedir?

C.1. Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir yargıyı ya da bir olayı tam ve doğru olarak anlatan dil birliklerine “cümle” denir.

S.2. “Dün gece işten çıkmış eve giderken” ifadesi bir cümle midir? Niçin?

C.2. “Dün gece işten çıkmış eve giderken” ifadesi bir cümle değildir. Çünkü, Türkçede yüklemi olmayan bir cümleden söz edilemez.

S.3. Cümlelerin temel öğeleri hangileridir?

C.3. Özne ve Yüklem.

S.4. Cümlelerin yardımcı öğeleri hangileridir?

C.4. Nesne, Dolaylı Tümleç, Zarf Tümleci, Edat Tümleci.

S.5. Nesneler kaç gruba ayrılır? Adları nedir?

C.5. İki gruba ayrılır. 1. Belirtili nesne, 2. Belirtisiz nesne.

S.6. Bir cümlede belirtili nesneyi bulmak için yükleme hangi sorular yöneltilir?

C.6. Neyi, kimi soruları yöneltilir.

S.7. Bir cümlede belirtisiz nesneyi bulmak için yükleme hangi sorular yöneltilir?

C.7. Ne, kim soruları yöneltilir.

S.8. Buna göre, tahtaya yazmış olduğum cümlelerin öğeleri nelerdir?

C.8. Onu sebze arabalarının üstünde çatlak bir sesle türkü çığırırken gördüm.
N D.T. Z.T. Y.

Ara Özet: Öğretmenin, “Daha önceki derslerimizde cümlelerin öğeleri konusunu işlemiştik. Bundan sonraki üç ders saatimizde fiil çatılarını işleyeceğiz. Fiil çatıları konusu cümlelerin öğeleriyle yakından ilişkilidir. Bir cümledeki özne, yüklem ve nesneleri tanımak, bunlar arasındaki ilişkileri bilmek konumuz açısından büyük önem taşımaktadır.” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Konuyla ilgili temel bilgileri anlatırken beni sessizce dinleyin. Daha sonra anlattıklarımı defterinize geçirmeniz için size gerekli zamanı vereceğim. Ders sonunda da konuyla ilgili çeşitli etkinliklerimiz olacak.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yerine getirmesi.

1. Öğretmenin, “Eylemlerin nesnelere ve öznelerine göre göstermiş olduğu özelliklerine ‘eylem çatısı’ denir. Eylem çatısı, yüklemi çekimli eylemlerden oluşan cümlelerde söz konusudur. İsim cümlelerinde çatı aranmaz. Eylemleri çatı özelliklerine göre şu şekilde gruplandırabiliriz.” demesi ve aşağıdaki bilgileri tahtaya yazması:

Eylem Çatıları

İ. Nesnelere göre Eylemler

1. Geçişli eylemler
2. Geçişsiz eylemler
3. Oldurgan eylemler
4. Ettirgen eylemler

II. Öznelere Göre Eylemler

1. Etken eylemler
2. Edilgen eylemler
3. Dönüslü eylemler
4. İşteş eylemler

2. Öğretmenin “**Geçişli eylemler**, nesne alabilen, yükleme sorulan "ne, neyi, kimi?" sorularına cevap verebilen eylemlerdir.” demesi ve aşağıdaki örnekleri tahtaya yazması:

- “El yazması bir kitabı çalmışlar,” (Neyi çalmışlar?) “El yazması bir kitabı”
- “Evde kendisini bekleyen annesine bir gül aldı.” (Ne aldı?) “bir gül”
- “Antika eşyaları birlikte götürmüşler.” (Neyi götürmüşler?) “antika eşyaları”

3. Öğretmenin, “**Geçişsiz eylemler**, nesne alamayan, eyleme sorulan "ne, neyi, kimi?" sorularına cevap veremeyen eylemdir.” demesi ve aşağıdaki örnekleri tahtaya yazması:

- “Küçük çocuk yere sessizce oturdu.” (Küçük çocuk neyi oturdu?) “yanıt yok”
- “Küçük çocuk durmadan ağlıyordu.” (Küçük çocuk neyi, kimi ağlıyordu?) “yanıt yok”

4. Öğretmenin, “Bir eylemin geçişli olması için cümlede mutlaka bir nesnenin bulunması gerekmez; eylemin ‘ne, neyi, kimi?’ sorularına cevap vermesi geçişli olduğunu gösterir.” açıklamasını yapması ve aşağıdaki örneği tahtaya yazması:

- “Çalışmadığı için cevaplayamadı.” (Neyi cevaplayamadı?) “Cevap veriyor; ama nesne kullanılmamıştır. Bu nedenle ‘cevaplamak’ eylemi geçişlidir.”

5. Öğretmenin “Geçişsiz eylemlerin -r, -t, -tır eklerini alarak geçişli duruma getirilmesine **oldurgan eylem** denir.” demesi ve aşağıdaki örnekleri tahtaya yazması:

- “Çocuk uyudu.” / “Çocuğu uyuttu.” (oldurgan fiil)
geçişsiz geçişli
- “İnsanlar gülüyor.” / “İnsanları güldürdü.” (oldurgan fiil)
geçişsiz geçişli

6. Öğretmenin, “Geçişli eylemlere -r, -t, -tır eklerinin getirilmesiyle geçişlilik derecesi artırılan eylemlere **ettirgen eylem** denir.”demesi ve aşağıdaki örnekleri tahtaya yazması:

- "Yüzünü uzun uzun inceledi." / "Yüzünü uzun uzun inceletti."
geçişli ettirgen

7. Öğretmenin, “Etken eylemler, işi yapan gerçek bir öznenin bulunduğu eylemlerdir. Bu cümlelerin yüklemelerindeki eylemlerde, özne, işi kendisi yaptığı için eylemler etken çatılıdır. Bu eylemler çatı eklerini almaz.” demesi ve aşağıdaki cümleleri tahtaya yazması:

- Şu bahçedeki hanımelleri ne güzel kokuyor.
- Sıcakta kaldığı için çocuk terlemiş.
- Tuğçe, yıl sonunda sınava girecek.

8. Öğretmenin, “**Edilgen eylemler**, öznesi yapıcı olmayan, başkasının yaptığı işten etkilenen eylemlerdir. Bu tür öznelere ‘**sözde özne**’ denir. Edilgen çatılı eylemlerin yüklem olduğu cümlelerde ‘**başkası tarafından**’ anlamı vardır. Edilgen çatılı eylemler ‘-n, -l’ çatı eklerini alır.” demesi ve aşağıdaki cümleleri tahtaya yazması:

- Camlara perdeler özenle takıldı.
- Nazım Hikmet, bu yıl coşkuyla anıldı.
- Cumhuriyet Bayramı için sokaklar süslendi.

9. Öğretmenin, “Öznenin yaptığı iş, kendi üzerine dönüyorsa, yani özne işi hem yapıyor hem de etkileniyorsa bu tür eylemlere ‘**dönüşlü eylem**’ adı verilir. Dönüşlü eylemler de ‘-n, -l’ çatı eklerini alır.” demesi ve aşağıdaki cümleleri tahtaya yazması:

- Ayşe o acı sözlere alındı.
- Hasan denize girip yıkandı.
- Kadın oğlunun ölümüne çok üzüldü.

10. Öğretmenin, “Anlatılan işin birden fazla özne tarafından, birlikte veya karşılıklı yapıldığını gösteren eylemlere **‘işteş eylem’** denir. İşteş eylemler, eylem kök veya gövdesine ‘ş’ eki getirilerek yapılır.” demesi ve aşağıdaki cümleleri tahtaya yazması:

- Uzun yıllar mektuplaştık. (karşılıklı / ortaklaşa)
- Her sabah onlarla buluşuyoruz. (karşılıklı / ortaklaşa)
- Kuşlar cıvı cıvı ötüşüyor. (beraberlik / birliktelik)
- Trenin düdüğünü duyunca etrafa kaçıştık. (birliktelik)

Etkinlik 10: Doğru mu, Yanlış mı? tekniğinin uygulanması.

Öğretmenin, “Elimdeki torbanın içinde üzerinde konuyla ilgili çeşitli yargılar bulunan kartlar var. Torbadan her kişi bir kart çekecek ve kartın üzerindeki yargının doğru olup olmadığını bulmaya çalışacak. Daha sonra benim söz hakkı verdiğim arkadaştan başlayarak kartların üzerindeki sorular nedeniyle birlikte yanıtlanacaktır. Kendi kartının üzerindeki soruyu yanıtlayan kişi söz hakkını istediği kişiye verebilir.” demesi ve etkinliği başlatması.

Aşağıdaki yargı bildiren cümlelerin doğru olup olmadığını düşününüz.

- “Biraz sonra yemek yiyeceğiz.” cümlesinin yüklemi geçişli eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki iki cümlelerin de yüklemi geçişsiz eylemdir.

1. Dondurmayı çok sever.
2. Ağlaya ağlaya yanıma geldi.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Saçlarını kuaföre boyatmış.” cümlesinin yüklemi dönüşlüdür.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki iki cümlelerin de yüklemi geçişsiz eylemdir.

1. Kardeşim birdenbire karşıma dikildi.
2. Ev sahibi bizi karşıya kadar geçirdi.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Güzel bir türkü dinletti.” cümlesinin yüklemi ettirgen çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Çalışmadığı için yanıtlayamadı.” cümlesinin yüklemi geçişli bir eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Gezdiğimiz müzelerin fotoğrafını çekti.” cümlesinin yüklemi etken çatılı bir eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Dün bebeği ağlattı.” cümlesinin yüklemi oldurgan çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki cümleler nesne-yüklem ilişkisi yönünden aynıdır.

1. Bir yıl sonra okulunu bitirecek.
2. Yorgun olduğu için derste uyumuş.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Arabanın yanına yaklaştı.” cümlesinin eylemi işteş çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Etkinlik sonunda öğretmen, kartlardaki soruları ayrıntılı olarak cevaplandıracaktır.

6. KAPANIŞ

Son Özet: “Türkçemizi etkili kullanabilmemiz için dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerimizi geliştirmeliyiz. Öteki derslerdeki başarımız da buna bağlıdır.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, bir sonraki hafta yapılacak etkinlikler için aşağıdaki araştırma ödevini öğrencilere vermesi.

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili bir araştırma yapınız.
Ceyhun Atuf Kansu’nun hayatı hakkında kısa bilgi toplayınız.
Ceyhun Atuf Kansu’nun hangi eserleri bulunmaktadır?
Eserlerinde daha çok hangi konulara değinmiştir?
Ceyhun Atuf Kansu’nun beğendiğiniz birkaç şiirini okumak üzere sınıfa getiriniz.

Tekrar Güdüleme: “İki hafta boyunca yapmış olduğumuz etkinliklere büyük bir özveriyle katıldığınız için hepinizi kutlarım.” denmesi.

Kapanış: Öğretmenin, Ömer Lütfü Şadoğlu’nun “Bulmacalı Bilmeceler” adlı kitabını, öğrencilerin merak duygusunu devindirecek biçimde tanıtmayı, kitaptan seçtiği düzeye uygun dört bilmeceyi sınıfa yöneltmesi.

EĞİTİM DURUMU 6

DÜNYANIN BÜTÜN ÇİÇEKLERİ

(Ceyhun Atuf KANSU)

ANLATAMIYORUM

(Orhan VELİ)

ANLATAMIYORUM

Ağlasam sesimi duyar mısınız,
Mısralarımda;
Dokunabilir misiniz,
Gözyaşlarıma, ellerinizle?
Bilmezdim şarkıların bu kadar güzel,
Kelimelerinse kifayetsiz olduğunu
Bu derde düşmeden önce.
Bir yer var, biliyorum;
Her şeyi söylemek mümkün;
Epeyce yaklaşmışım, duyuyorum;
Anlatamıyorum.

ORHAN VELİ
(Bütün Şiirleri. 2001)

DÜNYANIN BÜTÜN ÇİÇEKLERİ

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum
Bütün çiçeklerini getirin buraya,
Öğrencilerimi getirin, getirin buraya,
Kaya diplerinde açmış çiğdemlere benzer
Bütün köy çocuklarını getirin buraya,
Son bir ders vereceğim onlara,
Son şarkımı söyleyeceğim,
Getirin, getirin... ve sonra öleceğim.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Kır ve dağ çiçeklerini istiyorum,
Kaderleri bana benzeyen,
Yalnızlıkta açarlar, kimse bilmez onları
Geniş ovalarda kaybolur kokuları...
Yurdumun sevgili ve adsız çiçekleri
Hepinizi, hepinizi istiyorum, gelin görün beni,
Toprağı nasıl örterseniz öylece örtün beni.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Afyon ovasında açan haşhaş çiçeklerini
Bacımın suladığı fesleğenleri,
Köy çiçeklerinin hepsini, hepsini,
Avluların pembe entarili hatmisini,
Çoban yastığını, peygamber çiçeğini de unutmayın,
Aman Isparta güllerini de unutmayın
Hepsini, hepsini bir anda koklamak istiyorum.
Getirin, dünyanın bütün çiçeklerini istiyorum.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Ben köy öğretmeniyim, bir bahçıvanım,
Ben bir bahçe suluyordum, gönlümden,
Kimse bilmez, kimse anlamaz dilimden,
Ne güller fişkirir çilelerimden,
Kandır, hayattır, emektir benim güllerim,
Korkmadım, korkmuyorum ölümden,
Siz çiçek getirin yalnız, çiçek getirin.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Baharda Polatlı kırlarında açan,
Güz geldi mi Kop dağına göçen,
Yörükler yaylasında Toroslarda eğleşen,
Muş ovasından, Ağrı eteğinden,
Gücenmesin bütün yurt bahçelerinden
Çiçek getirin, çiçek getirin, örtün beni,
Eğün türkülerinin içine gömün beni.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
En güzellerini saymadım çiçeklerin,
Çocukları, öğrencileri istiyorum.
Yalnız ve çileli hayatımın çiçeklerini,
Köy okullarında açan, gizli ve sessiz,
O bakımsız, ama kokusu eşsiz çiçek.
Kimse bilmeyecek, seni beni kimse bilmeyecek,
Seni beni yalnızlık örtecek, yalnızlık örtecek.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Ben mezarsız yaşamayı diliyorum,
Ölmek istiyorum, yaşamak istiyorum,
Yetiştirdiğim bahçe yarıda kalmasın,
Tarumar olmasın istiyorum, perişan olmasın,
Beni bilse bilse çiçekler bilir, dostlarım,
Niçin yaşadığımı ben onlara söyledim,
Çiçeklerde açar benim gizli arzularım.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Okulun duvarı çöktü altında kaldım,
Ama ben dünya üstündeyim, toprakta,
Yaz kış bir şey söyleyen toprakta,
Çile çektim, yalnız kaldım, ama yaşadım,
Yurdumun çiçeklenmesi için daima yaşadım,
Bilir bunu bahçeler, kayalar, köyler bilir.
Simdi sustum, örtün beni, yatırın buraya,
Dünyanın bütün çiçeklerini getirin buraya.

CEYHUN ATUF KANSU
(Güneş Salkımı. 1991)

EĞİTİM DURUMU 6

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Süre: 8 ders saati

Öğretmenin Adı ve Soyadı: Cemile Hamzadayı

Öğretim Yaklaşımı: Bütünleştirilmiş Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı

Araç ve Gereçler: Okuma metinleri, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü.

Kaynak Kitaplar: Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.**

Kansu, Ceyhun Atuf. **Güneş Salkımı.**

Adalı, Oya. **Anlamak ve Anlatmak.**

Özdemir, Emin. **Eleştirel Okuma.**

Aksan, Doğan. **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili.**

ÖĞRENME ÜNİTESİNİN ÖRÜNTÜSÜ

Kullanılan Metnin Başlığı: 1. Anlatamıyorum, 2. Dünyanın Bütün Çiçekleri

Ana Nokta: Öğrenme öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranışları kazandırmak.

Yardımcı Noktalar: a. Şiir türünün özelliklerinin kavratılması.

b. Şiirlerin duygu ve düşünce yapısının kavratılması.

c. Sesli ve sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi.

d. Dinleme becerisinin geliştirilmesi.

e. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi.

f. Anlatım bozuklukları ile ilgili kuralların kavratılması.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

Amaç: Dinleme/izlemede görgü kurallarına uyabilme

(1,2 ve 3. davranışlar)

Amaç: Dinleme/izleme alışkanlığı kazanabilme

(3. davranış)

Amaç: Dinlediklerini/izlediklerini doğru anlayıp yorumlayabilme

(1,2,3 ve 4. davranışlar)

Amaç: Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirebilme

(1 ve 2. davranışlar)

Amaç: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

(1,2,3,4,5,6,7 ve 8. davranışlar)

Amaç: Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği temel kuralları uygulayabilme

(1,2,3,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Sesli okuma tekniğine uygun okuyabilme

(1,2,3,4,5 ve 6. davranışlar)

Amaç: Metin türleriyle ilgili bilgileri kavrayabilme

(4. davranış)

Amaç: Okuma beceri ve alışkanlığı kazanabilme

(2, 3 ve 6. davranışlar)

Amaç: Farklı türlerde metinler yazabilme

(4. davranışlar)

Amaç: Verilen bir metinden hareketle özgün bir metin yazabilme

(1. davranış)

Amaç: Anlatım bozukluğuyla ilgili ilkeleri (bilgiyi) uygulayabilme
(1 ve 2. davranışlar)

B. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. HAZIRLIK BÖLÜMÜ

1. Dikkati Çekme / Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmenin derse Orhan Veli'nin “Anlatamıyorum” adlı şiirini okuyarak başlaması ve aşağıdaki soruları sınıfa yöneltmesi.

- a. Aranızda şiir yazan arkadaşlarımız var mı?
- b. Sizce, insanlar arada bir de olsa niçin şiir yazma gereksinimi duyarlar?
- c. Sizce, insanlar sevdikleri birine karşı duygularını anlatırken niçin şiire başvururlar?

Açıklama: Yukarıdaki her bir soru için en üç öğrenciye söz hakkı verilir, soruların yanıtlarıyla ilgili öğretmen görüşleri bu bölümde açıklamaz.

2. Güdüleme / Amaç Belirleme: Öğretmenin, “Önümüzdeki sekiz ders saatinde şiir üzerinde duracak, yazınsal nitelikli bir metin türü olan şiiri çeşitli açılardan değerlendireceğiz. Etkinlik kitapçığınızda iki şiir bulunmaktadır. Bunlardan ilki Orhan Veli'nin ‘Anlatamıyorum’, ikincisi Ceyhun Atuf Kansu'nun ‘Dünyanın Bütün Çiçekleri’ başlıklı şiirleridir. Ders etkinliklerimizde şiir türünün özelliklerini öğrenecek, aynı konu üzerinden hareketle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinizi geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler yapacağız.” demesi.

3. Geçiş: Öğretmenin, “Herhangi bir okurun okuduğu bir şiirden anlamlar çıkarabilmesi için her şeyden önce o şiirin duygu dünyasına girebilmesi gerekir. Başka bir deyişle, şiir okurken şairin, o şiiri nasıl bir ruh durumuyla yazmış olduğunu kavraması gerekir. Şimdi öncelikle “Anlatamıyorum” adlı şiiri okuyacağız. Bu şiiri ders etkinliğine almamın nedeni, şiirde, şiirin doğasıyla, ortaya çıkış koşullarıyla ilgili önemli ipuçlarının bulunmasıdır. Daha sonra başka bir şiir üzerinde değerlendirmelerde bulunacağız.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırayla yerine getirmesi.

2. OKUMA-DİNLEME

1. “Anlatamıyorum adlı şiirin bir kez, sessiz ve kurallara uygun olarak öğrencilere okutulması.
2. Öğretmenin, öğrencilere, dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarının önemini hatırlatması.
3. Şiirin üç değişik öğrenciye birer kez, sesli olarak okutulması; sesli okuma ilkelerine uymayan öğrencilere gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi.
4. Şiirin öğretmen tarafından bir kez sesli olarak okunması.

5. Şiir içinde geçen “kifayetsiz” sözcüğünün “yetersiz” anlamına geldiğinin belirtilmesi.

SORULAR VE YANITLAR

S.1. Şair, “anlatamıyorum” sözüyle ne söylemek istiyor?

C.1. Şair, “anlatamıyorum” sözüyle bir sıkıntısını dile getirememekten söz ediyor.

S.2. Şairin anlatamadığı şey sizce nedir? Bunu şiirin hangi mısralarından çıkarıyoruz? Nasıl?

C.2. Şairin anlatamadığı şey, aşk veya sevgi duygusudur. Bunu şiirin “Bilmezdim şarkıların bu kadar güzel, Kelimelerinse kifayetsiz olduğunu, Bu derde düşmeden önce.” mısralarından çıkarıyoruz. Çünkü, bu mısralar, şairin değiştiğini, dünyaya artık başka bir gözle baktığını gösteriyor.

S.3. Şair, duygularını anlatamamasının nedenini neye bağlıyor? Bunu şiirin hangi mısralarından anlıyoruz?

C.3. Şair, duygularını anlatamamasının nedenini sözcüklerin yetersizliğine bağlıyor. Bu şiirin “Bilmezdim şarkıların bu kadar güzel, Kelimelerinse kifayetsiz olduğunu, Bu derde düşmeden önce.” mısralarından anlıyoruz.

Ara Özet: Öğretmenin, “Şairin bir derdinin olduğunu (aşık olduğunu) ve bunu anlatmakta zorluk yaşadığını öğrendik. Buradan anlıyoruz ki; şair, bu durum karşısında duygularını anlatabilmek için şiiri bir araç olarak görüyor ve duygularını şiire döküyor. Dersimizin başında sizlere sorduğum, “Sizce, insanlar sevdikleri birine karşı duygularını anlatırken niçin şiire başvururlar?” sorusunun yanıtı da burada yatıyor. Çünkü bizler, bazen öylesine yoğun duygu ve düşünceler içinde oluruz ki, bunları dile getirebileceğimiz bir araç ararız. Bu araç da şiirdir. Çünkü, şiir, sözcükleri kullanma açısından bizlere geniş olanaklar sağlar. Başka bir deyişle, gündelik konuşma diliyle anlatamadığımız duygularımızı ifade edebilmek için şiirin çok anlamlı dilinden yararlanırız. Bir şiir, herhangi bir konu üzerine yazılmış olabilir. Edebiyatımızda aşk, sevgi, vatan sevgisi, doğa sevgisi, çevre duyarlılığı vb. konular üzerine yazılmış çokça şiir bulunmaktadır. Burada önemli olan nokta, bizi rahatsız edecek, şiir yazmaya yöneltecek bir nedenin olmasıdır. Bu duyguları güzel ve etkili bir biçimde şiirleştirebilmek ise sizin becerinize kalır.” demesi.

Ara Geçiş: “Şimdi Ceyhun Atuf Kansu’nun ‘Dünyanın Bütün Çiçekleri’ adlı şiirini işleyecek ve çeşitli açılardan değerlendireceğiz. Konuyla ilgili olarak sizlere geçen hafta araştırma

ödevi vermiştim. Araştırma ödevine özenle hazırlayan arkadaşlar ders etkinliklerini yaparken bunun karşılığını alacaklardır. Şimdi öncelikle şiiri okuyalım, daha sonra ilgili etkinliklere geçeriz.” denmesi ve aşağıdaki etkinliklerin sırayla yerine getirilmesi.

1. Öğretmenin öğrencilere okuma stratejilerini kullanmalarının önemini hatırlatması.
2. “Dünyanın Bütün Çiçekleri” adlı şiirin bir kez sessiz ve kurallara uygun olarak öğrencilere okutulması.
3. Şiirin, öğretmen tarafından bir kez sesli olarak okunması.
4. Sınıfın dört gruba ayrılarak şiiri ikili kıtalar halinde **sesli koro yöntemi**yle okuması; sözün ezgisini yakalayamayan gruplara gerekli dönütlerin sağlanması, yapılan yanlışların düzeltilmesi.
5. Şiirde anlamı bilinmeyen sözcük, ikileme veya deyimın olup olmadığının sorulması, (varsa) bunlar için sözlüklerden yararlanılmasının istenmesi.

SORULAR VE YANITLAR

S.1. Şiirde okuyucuya seslenen kimdir? Bunu şiirin hangi mısralarından anlıyoruz?

C.1. Şiirde okuyucuya seslenen bir köy öğretmenidir. Bunu şiirin “Ben bir köy öğretmeniyim, bir bahçıvanım,” mısrasından anlıyoruz.

S.2. Şair, “dünyanın bütün çiçekleri” ifadesini kim ya da neyi anlatmak için kullanılmıştır?

C.2. Şair, “dünyanın bütün çiçekleri” ifadesini öğrencilerini anlatmak için kullanmıştır.

S.3. Şair, öğretmenlik mesleğini neye benzetmiştir? Bunu şiirin hangi mısrasından anlıyoruz?

C.3. Şair, öğretmenlik mesleğini bahçıvanlığa benzetmektedir. Bunu şiirin “Ben bir köy öğretmeniyim, bir bahçıvanım” mısrasından anlıyoruz.

S.4. Şair, “Yurdumun çiçeklenmesi için daima yaşadım” mısrasıyla ne anlatılmak istenmiştir?

C.4. Şair, “Yurdumun çiçeklenmesi için daima yaşadım” mısrasıyla yaşamını yurduna, vatanına hizmet edecek nesillerin oluşmasına adadığını belirtmek istemiştir.

S.5. Şiirin teması nedir? Neden?

C.5. Şiirin teması “öğretmenlik aşkı”dır. Çünkü, şiirin genelinde baktığımızda şiirde, geçmişte öğretmenlik yapmış birinin mesleğine olan aşkının, bağlılığının vurgulandığını görüyoruz.

S.6. Sizce, bu şiire uygun bir başka başlık ne olabilir?

C.6. ...

S.7. Şiirin nasıl bir ölçüyle yazılmıştır?

C.7. Şiirde herhangi bir ölçü kullanılmamış, serbest nazım ölçüsüyle yazılmıştır.

Etkinlik 1: “Dünyanın Bütün Çiçekleri” adlı şiirde okuyucuya seslenen köy öğretmenin kişisel ve ruhsal özelliklerini, sizde bıraktığı izlenimlere dayanarak yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2: Yaptığınız araştırmadan yararlanarak Ceyhun Atuf Kansu hakkında edindiğiniz bilgileri aşağıdaki ilgili yerlere yazınız

Şairin Hayatı	Şairin Eserleri
Şairin en çok işlediği konular	Şairin en beğendiğiniz şiirleri

Etkinlik 3: Dünyanın Bütün Çiçekleri” adlı şiirde okuyucuya seslenen köy öğretmeni sizce kaç yaşlarındadır? Şiirden yola çıkarak bu yargınızın nedenini aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: Şiirle ilgili sınıfa yöneltmek üzere nitelikli üç soru yazıp yanıtlayınız. (Etkinlik sonrası en az beş öğrenciye söz hakkı verilerek hazırladıkları sorulardan birini sınıfa yöneltmeleri sağlanır.)

S.1......

C.1......

S.2......

C.2......

S.3......

C.3......

Ara Özet: “Şiir bir dil sanatıdır. Temel gereci de sözcüklerdir. Ancak, daha önce de sözünü ettiğim üzere, şiirde dilin kullanımı düzyazıda olduğundan farklıdır. Şair, sözcüklere gündelik anlamlarının dışında yeni anlamlar yükleyerek şiirini oluşturur. Bunun yanında, devrik ve eksilteli cümlelerden yararlanarak şiirin çarpıcılığını artırır. Başka bir deyişle şiir dili, gündelik olarak kullandığımız konuşma ve yazma dilinden tamamen farklıdır. Dilin kullanımındaki bu farklılık, okuma biçimlerinde de farklılık doğurur. Örneğin, makale okuyan biri, okuduğu metinden anlamlar çıkarabilmek için yazarın hayatını bilmeye gereksinim duymaz. Ancak şiir için durum farklıdır. Çoğu kez bir okurun, okuduğu şiirden yeterli anlam

çıkarabilmesi için şairin hayatını, serüvenlerini bilmeye gereksinimi vardır. Bu nedenle herhangi bir şiiri okurken şairin ruhsal durumunu yakalamaya çalışın. Gerekirse şiiri birkaç kez dikkatle okuyun. Yine, olanaklıysa şiirlerini okuduğunuz şairin hayatı hakkında bilgi edinin.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin “Sizlere geçen hafta Ceyhun Atuf Kansu ile ilgili bir araştırma ödevi vermiş, şairin beğendiğiniz birkaç şiirini sınıfta okumak üzere yanınızda getirmenizi istemiştim. Şimdi sizlerle şiir okuma yarışması yapacağız. Bu konuda kendini hazır hisseden arkadaşlar tahtaya kalkacak, seçmiş oldukları şiiri, vurgu ve tonlamaya özen göstererek sözün ezgisine uygun bir biçimde okuyacaklar. Sizler, şiir okuyan arkadaşımızı dikkatli bir biçimde dinleyeceksiniz. Tüm şiirler okunduktan sonra seçtiği şiiri en güzel okuyan arkadaşımızı belirleyecek ve ona bir kitap armağan edeceğiz. Bu etkinliğin temel amacı, sizlerin dinleme ve konuşma becerilerinizi geliştirmek, sosyal gelişiminize katkı sağlamaktır.” demesi ve ilgili etkinliği yaptırması.

3. DİNLEME / KONUŞMA

Şiir Okuma Yarışması: Öğrencilere bir önceki hafta araştırma ödevi olarak verilen Ceyhun Atuf Kansu’nun şiirleri istekli öğrenciler tarafından sırayla okunur. Bu sırada öğretmen “konuşma becerisini değerlendirme ölçeği”nde yer alan ilgili ilkeler doğrultusunda değerlendirme yapar, okunan her şiirden sonra yapılan yanlışları düzeltir, başarılı öğrencilere pekiştireç verir.

Ara Özet: “Güzel ve etkili konuşma ya da şiir okuma, doğuştan getirdiğimiz özel bir yetenek değildir. Çalışarak kazanılan bir beceri, bir sanattır. Derslerimizde yapmış olduğumuz etkinliklerin temel amacı da sizlere bu beceriyi, bu sanatı kazandırmaktır. Bu bakımdan sizler, ders etkinliklerine hiç çekinmeden, sıkılmadan katılmalı, eksiklerinizi tamamlamaya çalışmalısınız.” denmesi.

Ara Geçiş: “Ünlü bir şair: “İyi bir şiir okuyucusu yarı şairdir.” diyerek şiir okumanın önemine vurgu yapmıştır. Gerçekten de şiir okuma, sanat ve estetik zevkimizin gelişimi açısından büyük önem taşır. Ancak bu yolda, okumak kadar yazmak da önemlidir. Bir şiirin oluşum koşullarını bilmek, okurken sıradanmış gibi algıladığımız kimi sanatsal ifadelerin aslında ne kadar ustalık istediğini görebilmek için şiir yazmayı denemeniz gerekir. Özellikle günümüzde sanatsal ve estetik zevki gelişmiş, duyarlı, yaratıcı bireylere her zamankinden

daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Şimdi sizinle sözcüklerin çağrışımsal anlamlarından hareketle şiir yazacağız. Bu yöntem şairlerin çokça kullandıkları yöntemlerden biridir. Herhangi bir sözün kişide çağrıştırdığı değerler, anlamlar o kişiye özgüdür. Bir başka deyişle, aynı sözcük farklı kişiler için değişik anlamlar çağrıştıracaktır. Nitekim bir şiire, şiir olma özelliğini kazandıran da sözcüklerin, olayların ya da durumların şairin dünyasında kazandığı benzersiz anlamlardır. Ne demek istediğimi etkinliğimizi yaptıktan sonra daha iyi anlayacaksınız.” denmesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

4. YAZMA

Etkinlik 5: Çağrışımlardan Yararlanarak Şiir Yazmak

a. “Aşk” veya “sevgi” sözcüklerinden birini seçerek bu sözcüğün sizde çağrıştırdığı sözcükleri aşağıdaki tablonun içine yazınız.

b. Tablo içine yazmış olduğunuz sözcükleri kullanarak bir şiir yazınız.

c. Sıra arkadaşınızın yazdığı şiiri okuyunuz. Şiir hakkındaki düşüncelerinizi aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda arkadaşınıza söyleyiniz. (Akran değerlendirmesi yapıldıktan sonra istekli öğrencilere yazdıkları şiirler okutulur, okunan şiirler aynı ilkeler doğrultusunda sınıfça tartışılır. En güzel şiiri yazan öğrenci sınıfın oylarıyla belirlenir.)

	Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler
Bîim	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?
Dil ve Anlatım	Başlık şiire uygun mu?
	Duygusal bir anlatım yakalanmış mı?
	Şiirde anlamsal bir bütünlük var mı?
	Şiiri oluşturan mısralar etkileyici mi?
	Şiiri kendine özgü ifadelerle anlatmış mı?

Ara Özet: “Duygu ve düşüncelerin gelişigüzel bir biçimde ifade edilmesi bir metne şiir olma özelliği kazandırmaz. Şiir yazmak, düşünüldüğü kadar kolay değildir. Birçok şair nitelikli bir şiir üslubuna erişmek için çok çaba harcamıştır. Bu bakımdan yazmış olduğunuz şiirlerin kötü olması ya da arkadaşlarınızca beğenilmemesi sizi çok etkilememelidir. Bunu bir süreç olarak görmeli, ileride çok daha iyi şiirler yazabileceğinizi düşünmelisiniz. Bunun yanında iyi şiir yazabilmenin en önde gelen koşulu, nitelikli şairlerin şiirlerini okumaktır. Okuduğunuz şiirler, sizleri, şiirin doğasına daha çok yaklaştıracak, sizlere yeni ufuklar açacaktır.” denmesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Doğru konuşmak, düzgün yazmak ve toplum içinde sağlıklı iletişim kurabilmek için dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilmeliyiz. Bildiğiniz üzere her dil bir kurallar bütünüdür. Kuralları olmayan bir dil düşünülemez. Bu nedenle bizler konuşurken ve yazarken kullanmış olduğumuz dilin kurallarına uymak zorundayız. Konuşurken sözcüklerin yanında iletişim kurmamızı kolaylaştıran ses tonu, jest, mimik gibi dil dışı araçları kullanarak söylemek istediğimizi karşımızdakine rahatlıkla anlatabiliriz. Ancak, yazarken bu dil dışı araçlar olmadığından isteklerimizi, düşüncelerimizi, duygularımızı tamamen sözcükler aracılığıyla ve belli bir kurallar bütünü içinde kalarak anlatırız. Bu nedenle sizlerin yazılı ve sözlü anlatımınızda sıkça yaptığınız bazı anlatım yanlışlarını, bir başka deyişle anlatım bozukluklarını bilmeniz yerinde olacaktır.” demesi ve aşağıdaki etkinliği yaptırması.

5. DİLBİLGİSİ

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri dikkatli bir biçimde okuyunuz. Cümlelerdeki anlatım bozuklarının nedenlerini düşününüz.

1. Alçak sesle arkadaşının kulağına bir şeyler fısıldadı.
2. Yangın yerinden önce yaşlı ve ihtiyarlar kurtarıldı.
3. Sanırım bu işi mutlaka kabul eder.
4. Kravatsız okula gidilmez.
5. Ektiğimiz fidanlar hemen yeşerdi.
6. Öğrenciler kulak kabartmış ders dinliyor.
7. Satıcı kadına uzun süre baktı.
8. Annemin başı ağrıyor, doktora gitmiyor.
9. Attila İlhan şiir, Abidin Dino resim yapıyordu.
10. Çiçeklere hem su verdim hem de ilaçladım.
11. Kuşlar ağaca birer birer kondular.

Açıklama: Etkinlik sonrası cümlelerdeki anlatım bozukluklarının nedenlerini açıklamak üzere her bir cümle için bir öğrenciye söz hakkı verilir. Doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlışlar ipucu verilerek düzeltilir. Her bir cümledeki anlatım bozukluğu açıklandıktan sonra ilgili kural öğrencilerin defterlerine yazdırılır.

Etkinlik 7: Aşağıdaki cümlelerde bulunan anlatım bozukluklarının nedenini ilgili cümlemin altına yazınız. (Etkinlik sonrası cümlelerdeki anlatım bozukluklarının nedenlerini açıklamak üzere her bir cümle için bir öğrenciye söz hakkı verilir. Doğru yanıtlar pekiştirilir, yanlışlar ipucu verilerek düzeltilir.)

1. Gönderdiğim paketi, eminim, almış olmalısın.

.....

2. Çocuğun tırnakları çok büyümüş.

.....

3. Bugün çok başım ağrıyor.

.....

4. Söylediklerini gizli bir sır gibi saklayacağım.

.....

5. Arabanın benzini bitmiş, bir türlü çalışmıyor.

6. Satıcı kadına uzun süre baktı.

7. Minareyi çalan örtüsünü hazırlar.

8. Ellerim bugün çok üşüyorlar.

9. Çiçeklere hem su verdim hem de ilaçladım.

10. Hikaye okumayı az, roman okumayı hiç sevmezdi.

11. Genç damat ve gelin düğünden sonra resim çektirdiler.

12. Çocuğa fazla yüz veriyorsun, uyarmıyorsun.

13. Yaralı çocuğun vücudundan yere kırmızı kanlar akıyordu.

14. Ona verdiğim kitabı geri iade etti.

15. Anılar bu günlerde bal yapıyorlar.

16. Kentin her yerinin lâlelerle dolması kuşkusuz, insana büyük mutluluk veriyor olmalıdır.

17. Yazarın bu cümlelerinden hangisi kesinlikle doğru olabilir?

18. Arkadaşım babasını çok seviyor, büyük hayranlık duyuyor.

19. Konuşurken elleri bir yukarı bir aşağı iniyordu.

20. Bu olaya gereken ilgi ve önemi vermeliyiz.

6. KAPANIŞ

Son Özet: “Düşlerimizi, düşüncelerimizi, dilek ve isteklerimizi sözle ve yazıyla düzgün biçimde anlatabilme becerisini kazandırmak, anadili eğitiminin temel amaçlarındandır. Sizlerin bu becerileri kazanmanız yalnızca Türkçe dersindeki başarınızı değil, diğer derslerdeki başarınızı da artıracaktır. Bu nedenle, anadilimizi kullanma ile ilgili bilgilerimizi, sınıftaki etkinliklerle sınırlı tutmamalı, yaşantımıza taşımaya çalışmalıyız.” denmesi.

Gelecek Planlama: Öğretmenin, “Önümüzdeki yaz tatilinin hepiniz için güzel geçmesini dilerim. Mutlaka her birinizin kendine göre planları vardır. Sizlerden isteğim bu dönemde kitap okumayı sürdürmenizdir. Her gün okumaya çalışın. Bunu bir zorunluluk olarak düşünmeyin. Kitap okumak bir yaşam biçimidir. Sizlerin de bu alışkanlığı kazanacağınıza eminim.” demesi.

Tekrar Güdüleme: Yazma çalışmasında en güzel şiiri yazan öğrenciye sözlü notu olarak 100 (yüz) verilir ya da öğrenciye sınıf tarafından alınan bir kitap armağan edilir.

Kapanış: Fatih Erdoğan’ın 12-14 yaş grubu çocuklara yönelik yazmış olduğu “Onu Seviyorum” adlı kitabının öğrencilerin merak duygusunu devindirecek biçimde tanıtılması, okuma alışkanlığı kazanmanın, toplumsal gelişimimiz açısından ne kadar önemli olduğunun vurgulanması.

C. DEĞERLENDİRME (Süreniz 12 dakikadır.)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
 - a) Kardeşim, sen de sorduklarımı bilemiyorsun.
 - b) Yeni aldığı kitaba şöyle bir baktı ve bir köşeye attı.
 - c) Baban çoktan eski köye gitmiştir.
 - d) Bu sabah dedesiyle çarşıya gidecek.
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır?
 - a) Kavak ağacını seven çok az kişi gördüm.
 - b) Yerde sayanlar, yürüyenlerden daha çok gürültü eder.
 - c) Kötülük kapısını aralamaya gelmez, derhal ardına kadar açılır.
 - d) Akıl yaşta değil baştadır, fakat akli başa yaş getirir.
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
 - a) Her yaz burada ilginç şenlikler düzenlenir.
 - b) Bir sabah ansızın başlayan yağmur yaşamı felç etti.
 - c) Arkadaşım babasını çok seviyor, büyük hayranlık duyuyor.
 - d) Adam yaz yağmuru gibi; hemen sinirleniveriyor.
4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu yoktur?
 - a) Yanımda birdenbire bir gölge beliriverdi.
 - b) Herbiri göze ve gönle ferahlık katan bir zevk içindeydi.
 - c) Onun beni tanıyacak gibi bir hali vardı.
 - d) Ona verdiğim kitabı geri iade etti.
5. Aşağıdakilerden hangisi bir cümle değildir?
 - a) Değermiş bunca zahmete girmeye
 - b) Senin çok sevdiğin kitabı
 - c) Ben nereden anlayabilirdim senin bir sıkıntın olduğunu
 - d) Koşuyorum
6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesne yoktur?
 - a) Sesini ve gözlerinin rengini unutabilsem!
 - b) “Kal yavrum.” dedi, canım annem.
 - c) Acı sözlere dayanamayıp ağlamaya başladı.
 - d) Ağlayan insanlar onu unutamadılar.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisi çatı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- a) Bulaşıklar akşam geç vakitte yıkandı.
- b) Hasan Çavuş iki gün sonra ormanda bulunur.
- c) Durumu görünce öfkeyle ileri atıldı.
- d) Çıkan kasırgada köydeki evlerin çoğu yıkıldı.

8. Aşağıdakilerin hangisinde eylemin karşılıklı yapma anlamı yoktur?

- a) Bu konuyu onunla çok tartıştık.
- b) Bu yazarla bir konferansta tanıştık.
- c) Eski evimizden geçen yıl taşındık.
- d) Arkadaşımınla terminalde buluştuk.

9. I. İçeri girenlere herkes bakıyor.

II. Elindeki kalemi ona verdi.

III. Ders boyunca hep bize soru sordu.

IV. Konu en ince ayrıntısına kadar anlatıldı.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yüklem, etken bir eylem değildir?

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

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne hem işi yapmakta hem de yapılan işten etkilenmektedir?

- a) Şiir gecesinde genç şairlerin şiirleri okundu.
- b) Yarışmada dereceye girenlere ödülleri verildi.
- c) Araba üzerine doğru gelince biraz geriye çekildi.
- d) Çıkan kavgada bütün sandalyeler kırıldı.

KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

[illegible]

Not: Yukarıda yer alan kazanımlar gerçekleşme düzeyine göre (evet:3, kısmen:2, hayır:1) paunlanır.

YAZILI ANLATIM BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrenci Adı																	
Biçim																	
Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.																	
Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.																	
Dil ve Anlatım																	
Başlık konuyla ilgilidir.																	
Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.																	
Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.																	
Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.																	
Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır.																	
Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiştir.																	
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.																	
Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.																	
Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.																	
Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamıştır.																	
Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.																	
Yazım ve Noktalama																	
Yazım kurallarına uyulmuştur.																	
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.																	

Not: Yukarıda yer alan kazanımlar gerçekleşme düzeyine göre 5 puan üzerinden değerlendirilir.

EK – 4 ÖĞRENCİ ETKİNLİK KİTAPÇIĞI

EĞİTİM DURUMU 1

KİTAP AZ YAŞAMAYI ÖNLER

(Çetin ALTAN)

KİTAP AZ YAŞAMAYI ÖNLER

... Kitap, yaşamı genişleten öğelerin başında gelir. Altmış yaşına kadar bin kitap okumuş biri, aynı yaşa kadar yüz kitap okumuş birinden, çok daha enine boyuna, çok daha genişliğine algılamış olur dünyayı.

Türkiye'deki okuma eksikliği, bireylerin yeterince yaşamı kucaklayamamasına, olup bitenleri anlayamamasına ve takvim yaşlarını, dünyada birkaç yüzyıl kalmışçasına engin bir zenginlikle donatamamasına neden olmaktadır.

Okumadığımız için az yaşayan insanlarız. Az yaşayanlar, hem genç kuşakları iyi yetiştiremez, hem de özlenen bir hızla gelişemez. Ne yazık ki okumadığımız için ne kadar az yaşadığımızın bilincinde değiliz.

Her hafta bir roman okuyan kişi, her hafta yaşamına bir değişik yaşam daha katıyor demektir. Sakin bir cumartesi sabahı öğleye doğru serince bir köşede şöyle koltuğa ayaklarını uzatıp oturarak güzel bir roman okumanın zevki nede vardır ki?

Değişik aile tiplerinin, başka boyutlardaki aşkların, acıların, düşünce ve serüvenlerin içinde bulursun kendini. Kendi öz yaşamına yeni yaşamlar katmaya başlarsın. Bir de bunun tiryakisi oldun mu, ne işyerindeki zırlıtların uzantısı vın vın eder kafanda, ne günlük sıkıntıların cenderesi bunaltır yüreğini.

Uzaydan okyanuslara, parfümlü odalardan unutulmuş zindan köşelerine, kimsesiz insanlardan nankörlükle boğuşan fakir memurlara kadar, çeşit çeşit dünyalarda dolaşp gidersin .

Bazen:

- Şunu ben yazsam acaba nasıl yazardım, diye bir düşünce de geçebilir aklından ... Ola ki, okuduğun kitabın yazarının yaşamını da öğrenmek istersin ... Bir bağ kurarsın yazdıklarıyla yaşadıkları arasında. Sonra başka bir yazara geçersin. Yazardan yazara yaşam yorumlarının nasıl değiştiğini görür, buna bir yeni yorum da sen eklersin.

Evde de bir kitap merakı uyanmış ve aynı kitaplar okunmuşsa, konuşma konuları da renklenir, tazelenir, güzelleşir. Bu tür birikimler duvardaki tablolardan, masa üstündeki vazoya kadar, yavaş yavaş eşyaya da yansır. Çocuklar da bu titreşimler içinde büyürler.

Kararları daha berraklık, seçimleri daha incelik kazanmaya başlar.

Bir kitaplık köşesi, bir radyum mucizesi yaratabilir bazen ... Eğer gerçekten kitaba dönük genel bir sevgi başlarsa evde...

Kitap sevenlerin yaşamlarıyla, sevmeyenlerin yaşamları arasındaki farklar da, gitgide belirginleşir kişilerin gözünde. Aynı koşullar altında olsalar bile birincilerin yaşam düzeyi daha çekimli görünür herkese.

Çetin Altan

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri karşıt (zıt) anlamlı olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirilemeyen sözcükleri belirleyip nedenini aşağıdaki boşluğa yazınız.

() 1. Yaşlı	A. Sevinçli
() 2. Ağlamak	B. Alçak gönüllü
() 3. Kuru	C. Barış
() 4. Mahzun	Ç. İnce
() 5. Koşmak	D. Gülmek
() 6. Önce	E. Sevinçli
() 7. Uzun	F. Koşmamak
() 8. Savaş	G. Sonra
() 9. Kibirli	H. Genç

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2:

a. Aşağıdaki metinleri okuyunuz.

Kitaplar, ömür boyu yanı başımda elimin altındadır. Yaşlılığımda ve yalnızlığımda avuturlar beni. Sıkıntılı bir avareliğin baskısından kurtarır, hoşlanmadığım kişilerin havasından dilediğim zaman ayırırırler beni. Fazla ağır basmadıkları, gücümü aşmadıkları zaman acılarımı törpülerler. Rahatımı kaçırın bir saplantıyı başımdan atmak için kitaplara başvurmadan iyisi yoktur, hemen beni kendilerine çeker, içimdekenden uzaklaştırırılar. İnsan hayatı denen bu yolculukta benim bulduğum en iyi nevale kitaplardır ve ondan yoksun anlayışta insanlara çok acırım. (1) Montaigne	Öğrenim, sağlayacağı yararın ne olduğunu hemen göstermez, bu onun ötesinde, insanın gözlemleriyle kendi başına kavrayacağı bir şeydir. Okuyorsan ne karşındakileri susturmak, bilgiçlik satmak için, ne her okuduğuna körü körüne inanmak, ne de konuşmalarına konu olmak için ama incelemek, düşünmek için oku. Kitap vardır, ancak tadına bakılmak içindir; kitap vardır yutulmak, kitap vardır çiğnemek, özümlemek içindir; başka deyimle, kimi kitapların insan ancak bir bölümüne göz atmalı, kimisini baştan sona şöyle bir okuyup geçmeli, pek azını da her ayrıntı üzerinde titizlikle durarak adamakıllı okumalı. (2) Bacon	Okuma onun için "Hobby" olmaktan çıkmış, hayatın bir nimeti olmuştur. Kitapları elinin altındaki en yakın dostlarıdır. Onun kitaptan duyduğu tadı belki bir müzik parçası çalanın, açık havada bir gezi yapanın ya da bahçeyi seyre dalanın zevkine benzetebiliriz. Bu anlamda bir okuma iki insan ruhunun en yakın teması demektir. Okuyucu "güzel" in yetiştirici etkisi altında dünya üzerine bilgisini artırmak ve derinleştirmek amacıyla yanar. Fikirlerinde yanılmadığını görür. Çevresindeki insanlarda bulamadığı anlayış, olgunluk ve avunmayı kitaplarda bulur. Kendini tartar, kişiliğini ve kaderini tanır. (3) Winkelmann

b. Yukarıdaki metinlerin ana düşüncelerini (ana iletilerini) aşağıya yazınız.

1.....

2.....

3.....

c. Yukarıdaki metinlerden hangisi ana düşüncesi bakımından “Kitap Az Yaşamayı Önler” adlı metne en uzaktır? Niçin? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 3:

a. Aşağıdaki yargı bildiren cümleleri okuyunuz. (Okuyacağınız cümlelerin bazıları “Kitap Az Yaşamayı Önler” adlı metnin yardımcı düşünceleridir.)

1. Ülkemizdeki bireylerin yeterince okumaması, yaşamı çeşitli yönleriyle algılamalarına engel olmaktadır.
2. Okuma, insanı gündelik yaşamın sorunlarından uzaklaştırır.
3. Kitap okumak, insanın doğru karar verme yeteneğini geliştirir.
4. Kitap okumak, insanın yaşamını biçimlendirir.
5. Kitap okuyanlarla okumayanların yaşamları arasındaki fark dışardan gözlenemez.
6. Dünyayı yeterince anlayabilmenin yolu okumaktan geçer.
7. Okumak, insanın merak duygusunu kamçılar.
8. Her yazar, yaşamı değişik bir pencereden görmemizi sağlar.
9. Okumanın insana sağladığı en büyük yarar bilgidir.

b. Yukarıdaki cümlelerden hangileri “Kitap Az Yaşamayı Önler” başlıklı metinde yer alan yardımcı düşüncelerden değildir? (Belirlediğiniz cümlelerin numaralarını aşağıya yazınız.)

.....

c. Yukarıdaki cümlelerde yer alan yargıların “Kitap Az Yaşamayı Öner” başlıklı metnin kaçınıcı paragrafında dile getirildiğini aşığıya yazınız. (Örnek: 1. cümlede yer alan yargı metnin X. paragrafında ortaya konmuştur.)

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: “Kitap Az Yaşamayı Öner” adlı metinle ilgili dört soru yazınız, yazmış olduğunuz soruları ilgili alanlara yanıtlayınız.

S.1.	Y.1.
S.2.	Y.2.
S.3.	Y.3.
S.4.	Y.4.

Araştırma Projeleri

I. GRUP

Aşağıda sıralanan sorulara yönelik yakın çevrenizdeki 10 kişiyle görüşerek bilgi toplayınız. Elde ettiğiniz bilgiler doğrultusunda yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Her yıl ortalama kaç kitap okursunuz?
- En son hangi tarihte bir kitap okudunuz?
- En son okuduğunuz kitabın adı nedir?
- Hangi tür kitaplardan hoşlanıyorsunuz?
- Okumayı seviyor musunuz?
- Okumak sizce insana ne gibi yararlar sağlar?
- Sizi okumaya ya da okumamaya yönelten nedenler nelerdir?

II. GRUP

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Ülkemizde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- AB ülkelerinde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- Dünya genelinde bir yılda kişi başına ortalama kaç kitap okunuyor?
- Ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle kişi başı okuma oranları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

III. GRUP:

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.
- Aytül Akal kimdir?
- Aytül Akal hangi tür eserler vermiştir?
- “Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı eserlerini karşılaştırmalı olarak tanıtınız.

Etkinlik 5: “Buraya gelir misin?” sorusunu aşağıda belirtilen değişik karakterlere göre söyleyiniz.

- Sert bir müdür.
- Sevinç içinde genç biri.
- Paniğe kapılmış korku içinde biri.
- Yapışkan, yılışık ve sırnaşık biri.
- Dedikoducu biri.

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri ilkin tonlamasız, tekdüze bir biçimde, sonra her cümleinin içerdği duygusal ve coşkusal anlamı verecek biçimde söyleyiniz.

- Ne güzel gözleri var.
- Onunla ilk kez nerede karşılaştığımızı bir anımsayabilsem.
- Birlikte pikniğe gideceğiz, oynayacağız, güzel bir gün geçireceğiz.
- Çek git buradan, cehenneme kadar yolun var.
- Ne? Sen kendini çağdaş biri mi sanıyorsun?
- Bir kez daha sorun, ama sorarken suratınızı asmayın.

Etkinlik 7: Aşağıdaki bir cümle düzeni içinde sıralanan sözcükleri söylemeye çalışınız; her birini en az iki kez yineleyiniz.

a: Adalardan adalara adanan Adanalı Abroşun abarta abarta Ahalatlı ağadacının avutucu, avuntucu, ahmak, aptal Abdurahman'ın apraşı ağır ağır gidiyordu.

ı: Ilım ılınan, ılıcalı ılıcalı akan ılık Iğdır ırmağının kıyıları ıkır tıklar ıgırıp ağaçlarıyla kaplıdır.

o: Olukludan Kozlu'ya, Kozlu'dan Oğuzeli'nin otcuk otağına oba oba, ot toplaya toplaya posonu Osman'ın ocağına vardı.

u: Ulubatlı utangan Ulaş'a uğursuz Ulunay'ın uzun uzun uzattığı urganı uğraşa uğraşa aldı.

e: Ertenekli örtenekli, Ergene'nin ecesi, Esentepe'nin eğlencesi, erden er erkete Erdem'le bize geldiler.

i: İnim inim inleyen ibiliklerin, ibibiklerin ibiklerini ibrişimli iplikle ipil ipil istifleyen işkilli İskiliplinin işliğinde toplandık.

ö: Özüne özgü özverili Özgür'ün özellikli özerk öğretiminde ödenekli örnek çalışmalarına ozan Özakman da ortak oldu.

ü: Üveçli üvezli, Ürgüplü üzümçünün üzüm üzülen, süzüm süzüm süzülen Ünyeli üzengili güzelini üvendireyle ürüye sürüye götürdü.

Etkinlik 8: Aşağıdaki bir cümle düzeni içinde sıralanan sözcükleri söylemeye çalışınız; herbirini en az iki kez yineleyiniz.

b, d: Baldıran dalları ballandırılmalı mı ballandırılmamalı mı?

t, ç, s: Üstü üç taşlı taç saplı üç tunç tası çaldıran mı çabuk çıldırır, yoksa iç içe yüz ton saç kaplı çanı kaldıran mı çabuk çıldırır?

k, r: Kırk kırık küp, kırkının da kulpu kırık kara küp.

s, k: Bu yoğurdu sarmısaklasak da mı saklasak, sarmısaklamasak da mı saklasak?

d, l, t, r, k: Şu karşıda bir dal, dalda bir kartal; dal sarkar, kartal kalkar; kartal kalkar, dal sarkar.

m, y, ş, l, k: Bu yoğurdu mayalamalı da mı saklamalı, mayalamamalı da mı saklamalı?

Etkinlik 9: Öykü Tamamlama

a. Aşağıdaki öyküyü, altı çizili cümlelere dikkat ederek okuyunuz.

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

-Çocukcağz Arabistan'da rahat eder.

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşıncı kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

-Hasan gel!

-Hasan git!

Demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen,
diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

-Ruh ya Hassen...
derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan, köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem pür nakıl çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

-Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs...

-Ya habibi! Ya aynı!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupları vardı. Saçlarının ortası el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avurdandan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

-Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

-Türk çocuğu musun be?

...

b. Öykünün kalan bölümünü okuduğunuz bölümle bir bütün oluşturacak biçimde sürdürünüz.

...

c. Öyküye bir başlık koyunuz.

...

d. Öyküyü yazdığınız bölümle birlikte yeniden okuyunuz. Aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda kendi yazınıza değer biçiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Verdiğiniz Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bıraktım.	5				
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullandım.	5				
Dil ve Anlatım	Kullandığım başlık konuyla ilgilidir.	5				
	Öyküyü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürdüm.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağladım.	5				
	Bir ana düşünceye ulaştım.	5				
	Sonuç ifadesini konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir biçimde yazdım.	5				
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5				
	Sözcükleri yerinde ve doğru anlamda kullandım.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapmadım.	5				
	Kendi bakış açımı yansıttım.	5				

Etkinlik 10:

- Noktanın (.) kullanım yerleri ile ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

- Bu derste noktala işaretlerini öğreneceğiz.
- Dr. Murat beni tedavi etti.
- Kompozisyon yarışmasında 3. oldum.
- Atatürk 10.11.1938 tarihinde aramızdan ayrılmıştır.
- Otobüsümüz 11.45'te kalkıyor.

6. Ahmet “Seni sevmiyorum.” dedi.

7. - Bize gelecek misin?

- Hayır.

- Virgülün (,) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Sessiz dereler, solgun ağaçlar, sarı güller
Dillenmiş ağızlarda tutuk dilli gönüller
2. Umduk, bekledik, düşündük.
3. Şimdi, izin verirseniz, size bir soru sormak istiyorum.
4. Yarın gideceğim, dedi.
5. Efendiler, bilirsiniz ki hayat demek, mücadele demektir.

- Noktalı virgülün (;) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Erkek çocuklara Mehmet, Ali, Murat, Recep; kız çocuklara Ayşe, Gönül, Fatma, Yonca adları verilir.
2. At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır.

- İki noktanın (:) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Yaşamda önemseydiğim iki şey var: Sevgi ve dostluk.
2. Özdeyiş: Bir duygu veya düşüncüyü kısa ve özlü bir biçimde veren güzel sözlerdir.
3. Ahmet şüphe ile kadının yüzüne baktı:
- Bu hediyelerden Ayşe’nin haberi var mı?

- Üç noktanın (...) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Dünyanın haline bakılırsa...
2. Bu olayda B...’nın da suçu var.
3. “... Hasta çocuğu sıcak havalarda sokağa çıkarırlardı.”
4. Elma, armut, kivi, muz...

- Ünlem işaretinin (!) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. **Ordular!** İlk hedefiniz Akdeniz’dir. **İleri!**
2. Hava ne kadar da sıcak!

- Tırnak işaretinin (“ ”) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. “Eylül” Mehmet Rauf’un en başarılı eseridir.
2. Atatürk: “Ne Mutlu Türküm Diyene” diyor.
3. Yeni bir “barış taarruzu” başlatıldı.

- Tek tırnak işaretinin (‘ ’) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleyi okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Edebiyat öğretmeni “Şiirler içinde ‘Han Duvarları’ gibisi var mı?” dedi.

- Konuşma çizgisinin (-) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. - Bize gelecek misin?
- Evet.
- Ne zaman?
- Yarın.

- Kesme işaretinin (‘) kullanım yerleri ilgili aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Niçin kullanıldığını düşününüz.

1. Cumhuriyet, **Atatürk**’ün bizlere verdiği en büyük armağandır.
2. Tanıştığımız adam **Rus**’muş.
3. Yüzölçümü bakımından ülkemizin en büyük gölü **Van Gölü**’dür.
4. **Sinekli Bakkal**’ı Halide Edip Adıvar yazmıştır.
5. Kadın ve erkek **Medeni Kanun**’da eşittir.
6. **Ahmet Bey**’e selam söyle.
7. **ABD**’nin para birimi dolardır.
8. Atatürk **1881**’de **Selanik**’te doğdu.

Etkinlik 11:

- Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan parantezlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

1. Hacı Bektaş-ı Veli() “Eline() beline() diline sahip ol()” demiş.
2. Binanın tepesinden neler görünmüyordu ki() caddeler() sokaklar() evler() insanlar()
3. Üzüntüden() sıkıntıdan bunalıyor() dağlara çıkmak() kırlarda dolaşmak istiyordu()
4. Ak tolgalı beylerbeyi haykırdı() İlerle()
5. Ulu önderin() Ne mutlu Türk()üm diyene()() sözü her Türk()ü duygulandırır()

EĞİTİM DURUMU 2

SON KUŞLAR

(Sait Faik ABASIYANIK)

SON KUŞLAR

Kış, Ada'nın her tarafında yerleşebilmek için rüzgarlarını poyraz, yıldız poyraz, maystro, dramudana, gündoğusu, batı karayel, karayel halinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, daha pılısını pırtısını toplamamış, bir kenara, oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir halde, elinde bir pasaport, çıkınında üç-beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen tazeyi benden başka bu Ada'da seven hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. -Övünmek için değil!-

(...)

Deniz, Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kimbilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim Ada, uçakların geçtikleri bir yol güzergahı olmalı ki, hep ya üstümden, ya da solumdan geçip gidiyorlar. Kedi sustu. Köpeğim gözünü kapadı.

Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle bu Ada'ya bu zamanda kuşlar uğrardı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyor da ben farkına varmıyorum...

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini görürdüm. İçim cız ederdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış, pislik renginde acayip çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırtkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırtkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler, bir müddet beklerler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört-beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken, birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, hemen dişleriyle oracıkta boğarlardı. Ve hemen canlı canlı yolarlardı.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara

kara benekli bir burnu deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi.

O esmerle sarışın arası isketelerin bir damlacık etlerinden yapacağı pilavın hazzıyla pırl pırl yanan krom dişleriyle nasıl koparırdı kuşun imiğini, bir görseydiniz...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da ... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşmasına, basit ama, hesaplı fikirlerine, iki kadeh atmışsa yine basit, sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama, güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kııardı. Esmer lekelerin Adalar istikametinde gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görececek olursa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar;

- Bizim pilavlıklar geldi! derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse, seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunca aldandıklarına bu sesi duyarak, dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodoslar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgarsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o, en çığırtkan kafes kuşunu nereden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağdırır; bin tanesi iki yüz elli gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini pencereden görür görmez, Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor.

Halbuki sonbahar kocayemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu anlaşılmış, sevişmiş, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mani oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var kimbilir? Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama, yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım. Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülüş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı:

- Ne yapıyorsunuz, yahu? dedim.

- Sana ne? dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

- Canım, neden söküyorsunuz? dedim.

- Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

- Ne yapacak bunları?

- Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da ...

- İngiliz çimi alsın, eksin; mademki herif zengin ...

- İngiliz çimiyle bu bir mi?

- Bu daha mı iyi?

- İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya menettiller. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarlarındaki çimenleri sökmek cezayı mucip olmuyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama, çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikayesi...

Sait Faik Abasıyanık

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri eş veya yakın anlamli olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirme yapamadığınız sözcüklerin anlamlarını bulmak için metnin bağlamından yararlanınız, kuşku duyduğunuz eşleştirmeler için sözlüğe bakınız.

() 1. İhtişam	A. Yönetmelik
() 2. Hüviyet	B. Alçak gönüllü
() 3. Talimatname	C. Barış
() 4. Mahzun	Ç. Kimlik
() 5. Teşrin	D. Üzgün
() 6. Mesut	E. Sevinçli
() 7. Müddet	F. Boğaz, Gırtlak
() 8. Ökse	G. Görkem, Büyüklük
() 9. Mütevazı	H. Süre
() 10. İmik	I. Sopa
() 11. Sulh	İ. Yılın onuncu ve on birinci aylarına verilen ortak ad

Etkinlik 2: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde (tahminde) bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Gözleri parlamak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Pılıyı Pırtıyı Toplamak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. İçi cız etmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

4. Kanı donmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

Etkinlik 3: Konstantin Efendi'nin fiziksel ve kişiliksel özelliklerini yazıp buna uygun bir portre çiziniz.

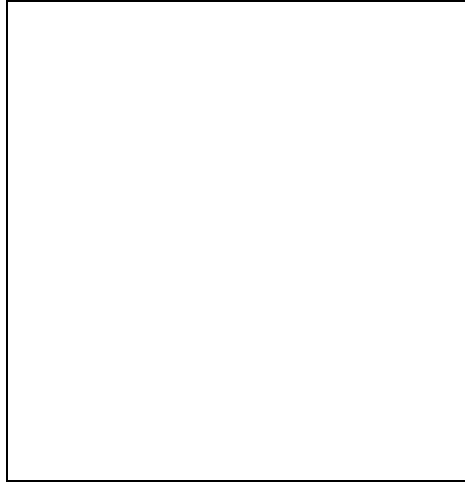
Fiziksel Özellikler

1.

2.

3.

4.



Kişiliksel Özellikler

1.

2.

3.

4.

Etkinlik 4: Öykünün iki temel karakteri olan “Anlatıcı Yazar” ile “Konstantin Efendi”nin kişilik özellikleri arasındaki farkları belirleyip kendi cümlelerinizle yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 5:

a. Aşağıdaki metni okuyunuz.

Doğada insanlar, bitkiler ve hayvanlar hep birlikte yaşıyor. Ben bu dünyayı onlarla paylaşıyorum, benim ortağım onlar. Kuşu, böceği, ağacı, otu... Bunların hepsinin bir işlevi var hayatımızda. Dünyadan insanı alın, hiçbir şey değişmez, hatta güllük gülistanlık olur etraf. Ama doğa sağlıklı olmazsa insan yaşayamaz, yok olur. Ama katlediliyor doğa. Bu nasıl bir vicdansızlık? Bir gün sonrasını düşünmüyor açgözlü insanlar.

TEMA Vakfı B. Hayrettin KARACA

b. Aşağıdaki sorular üzerinde düşününüz.

S.1. Okuduğumuz bu metnin ana düşüncesi nedir? “Son Kuşlar” adlı öykünün ana düşüncesiyle bir benzerlik taşıyor mu?

S.2. Bir söyleşiden alınan bu kısa metnin ana düşüncesini hangi cümlelerden çıkarıyoruz?

S.3. “Son Kuşlar” adlı öykünün ana düşüncesini hangi cümleden çıkarıyoruz?

S.4. Ana düşüncüyü belirleme açısından metinler arasında bir fark var mı? Düşününüz.

Etkinlik 6: Öyküden çıkardığınız diğer yardımcı düşünceleri (iletileri) aşağıya yazınız.

6.	
	
7.	
	
8.	
	
9.	
	
10.	
	

Etkinlik 7: Bir yazar metnini anlaşılır kılmak için bazı sözcükleri sık sık yineler, daha çok vurgular. Bu sözcüklere anahtar sözcük/sözcükler denir. Sizce “Son Kuşlar” adlı öykünün anahtar sözcükleri nelerdir? Aşağıya yazınız.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Etkinlik 8: Aşağıdaki sorulardan hangisine çerçeve içine alınan cümleden yola çıkarak yanıt vermek mümkündür? (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Soru1. Yetişkinler ne sebeple çığırtkan kuşları kullanıyorlardı?

Soru2. Yetişkinler ne amaçla çığırtkan kuşları kullanıyorlardı?

Yetişkinler, hür kuşları aldatıp avlayabilmek için kafes içindeki çığırtkan kuşları kullanıyorlardı.
(1)

Soru1. Çığırkan kuşlar ne sebeple yetişkinler tarafından kullanılıyordu?

Soru2. Çığırkan kuşlar ne amaçla yetişkinler tarafından kullanılıyordu?

Çığırkan kuşlar, sesleriyle hür kuşları yanlarına çekebildikleri için yetişkinler tarafından kullanılıyorlardı.
(2)

Araştırma Projeleri

I. GRUP

Aşağıda sıralanan sorularla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.

- Ormanların insan yaşamını üzerindeki rolü nedir?
- Ülkemizdeki ormanlık alanlar hangi bölgeler üzerinde yoğunlaşmıştır?
- Ormanlarımızın geleceğini tehdit eden unsurlar nelerdir?

II. GRUP

Aşağıda sıralanan sorularla ilgili yazılı bir araştırma ödevi hazırlayarak sınıfa sununuz.

- Dünyamızda yaşanan çevre/hava kirliliğinin nedenleri nelerdir?
- Ülkemizde çevre sorunlarıyla ilgili olarak çalışmalar yürüten ne tür kuruluşlar bulunmaktadır?
- Bu sorunların giderilmesine yönelik bizler bireysel olarak neler yapabiliriz?

III. GRUP:

Yukarıdaki araştırma konularıyla ilgili resim, afiş, poster v.b. materyalleri toplayarak görsel bir sunu hazırlayınız.

Etkinlik 9: Aşağıdaki sorular üzerinde düşününüz.

S.1. “Son Kuşlar” adlı öyküyü nasıl buldunuz? Neden?

S.2. Sizce, bu metne uygun bir başka başlık ne olabilir? Neden?

S.3. Çevrenizde tanıdığınız insanlar arasından, kime/kimlere bu öyküyü okumasını önerirdiniz? Neden?

S.4. Yazarın gelecekle ilgili kaygıları nelerdir? Siz, yazarın bu kaygılarını paylaşıyor musunuz?

S.5. Çevrenizde sizi bu yönde kaygılandıran örnek olay/olaylar yaşadınız mı? Neler hissettiniz?

Etkinlik 10: Okunan bir metnin anahtar sözcüklerini kullanarak öykü yazma.

a. *“Doğada yaşayan herhangi bir canlı olsaydınız insanlara neler söylemek isterdiniz.”*
Kendinizi doğada yaşayan herhangi bir canlı yerine koyarak ve “Son Kuşlar” adlı öykünün anahtar sözcüklerini kullanarak bir öykü yazınız.

...

b. Grubunuzdaki arkadaşlarınızın yazdığı öyküleri okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız, vermiş olduğunuz puanın nedenini arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Grubun Verdiği Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5				
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5				
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5				
	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5				
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5				
	Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır.	5				
	Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiştir.	5				
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5				
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5				
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5				
	Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamıştır.	5				
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5				
Yazım ve Noktalama	Yazım kurallarına uyulmuştur.	5				
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5				

Etkinlik 9:

- a. A sütunundaki parçada yer alan yazım yanlışlarını bulup doğrusunu B sütununa yazınız.
- b. Parçadaki ulama oluşturan sözcüklerin altını çiziniz.

A	B
Sevgi, elindeki işi bıraktı, ninesinin yanına geldi... Hem gülüyor, hem de gülümsemesini gizlemeye çalışıyordu. Nakışlara, renklerin uyumuna bakdı. Hiç de örnekdekine benzemiyordu. "Sökeceksin nine." dedi "Başka türlü düzeltemezsin ki... Sökmen gerek." Sevgi'nin dediği gibi yaptı nine. Söktü. Sökerken şöyle düşünüyordu: "Bir bana bak, bir de Sevgi'ye. Annesinin gösterdiği örneği benden daha iyi kavradı. Eli benden daha yatgın.." Sökme işi bitince, bu kez yeniden başladı işe nine. Ne olursa olsun bitirecekdi. Hem de torununkinden kötü olmamalıydı. Sessiz ama büyük bir yarışdı bu. Az sonra Sevgi'nin uykusu geldi, kalktı, işini topladı. Yatdı. Sabahcıydı.	

Etkinlik 10: Aşağıdaki sözcüklerde hangi ses olayının bulunduğunu belirleyip sözcüğün karşısına yazınız.

Uzayı:.....

Beyninde:.....

Ayağı:.....

Gülüyorlar:.....

Gencecik:.....

DEĞERLENDİRME (Süreniz 12 dakikadır.)

1. Aşağıdakilerden hangisi bilgi ileten metin türlerinden biri değildir?
a) Öykü b) Deneme c) Makale d) Anı
2. “İnce” sözcüğü hangi cümlede gerçek anlamıyla kullanılmıştır?
a) Kızlar halı dokurken ince düşüncelere dalmışlardı.
b) İnce ipek ipliklerle dokunan halılar çok güzeldir.
c) Halı dokumak, herkesin beceremeyeceği ince bir iştir.
d) Halı satıcısının ince davranışı müşteriyi etkiledi.
3. Gazete yazılarında evet... Kitaplarımda okuyucuyu yormamak endişesinden uzağım. Çapraşığı en küçük unsuru feda etmeden anlatırım. Fakat bunun mümkün olmadığı yerde, sadeliğe hiçbir değeri feda etmem.

Bu parça aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı olabilir?

- a. Yalın yazmak konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Yazılarınızda kolay ve rahat okunmaya dikkat eder misiniz.?
 - c. Yazılarınızda nasıl bir anlatımı yeğlersiniz?
 - d. Kitaplarınızın dili, fıkralarınızdan niçin daha ağır?
4. Geçmişle bağlı kalmak, hayat için ne kadar zararlıysa, onu yok saymak da o derece zararlıdır. Ölenle ölünmez; ama ölenler bizimle yaşar. Bütün mesele geçmişin bize yük olması değil, tersine yükümüzü azaltmasıdır. Her şey geçmişin toprağıyla uzlaşarak üretken olabilir.

Bu parçada vurgulanmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Geçmiş bir kenara bırakılıp geleceğe bakılmalı.
 - b. Geçmişin önemli tarafını alıp geri kalanını atmalı.
 - c. Geçmişe ait değerleri temel alan bir gelecek oluşturulmalı.
 - d. Üretkenlik, geçmiş eserleri taklit ederek yeni yapılar oluşturmaktır.
5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bütün sözcükler arasında “ulama” yapılabilir?
a. Öp oğlum amcanın elini.
b. Bir elde olmalı kandil.
c. Beş gün oldu yine gelmedi.
d. Kurumla yat sokağın ortasında.

6. Nokta (.) ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?
- Bitmiş cümlelerin sonuna konur.
 - Kısaltmaların sonuna konur.
 - Sıra bildiren rakamlardan sonra konur.
 - Görevce özdeş sözcüklerin arasına konur.
7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (‘) yanlış kullanılmıştır?
- 1985’te ben de mutlulukla tanıştım.
 - Türkiye’nin geleceği iyi görünüyor.
 - Annem’de size gelmeyi düşünüyordu.
 - Hilmi Yavuz’un şiirlerini çok aradım.

8. Sanma ki derdim güneşten ötürü,
Ne çıkar bahar geldiyse,
Bademler çiçek açtıysa?
Ucunda ölüm yok ya.

Yukarıdaki altı çizili sözcüklerde aşağıdaki ses olaylarından hangileri yapılmıştır?

- Ses düşmesi – sessiz benzeşmesi
 - Sessiz düşmesi – sessiz yumuşaması
 - Sessiz yumuşaması – sessiz benzeşmesi
 - Ünlü daralması – ünlü türemesi
9. Bu, şunu da düşünmemizi sağlıyor () Şiire ilgi daha bitmiş değil () Anadolu halkı ()
bir şairi duygusuna yakın buldu mu okur ()

Bu parçada boş bırakılan yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?

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

10. Anneciğim, büyüyorum ben şimdi
Büyüyor göllerde kamış
Fakat değnekten atım nerede?
Kardeşim su versin ona, susamış.

Bu dörtlükte büyük ünlü uyumuna uymayan kaç sözcük kullanılmıştır?

a) 4	b) 3	c) 2	d) 1

EĞİTİM DURUMU 3

KARİKATÜR VE MİZAH

(Ahmet ÖNEL)

KARİKATÜR VE MİZAH

İkinci Bir Emre Kadar: “Lütfen Gülümseyiniz!”

Gülümseme ve düşünme ayrıcalığı, insanın varlık nedenlerini oluşturan ve birbirini tamamlayan iki öğedir. Düşünmenin açılımında, bu coğrafyanın garip kaderine denk gelen farklı çağrışımlar var oysa: Kara kara düşünmek gibi... Karadenizde gemilerin batması gibi... Gülümseyen düşünce diye tariflenen çizginin, her şeye karşın bu topraklara nasıl sızdığı ise gerçekten düşündürücüdür bu nedenle. (...)

Mizah, yaşamın ta ortasında yer alıyor oysa. Asla yama gibi değil. Bu toprakların İncili Çavuşlu, Kaygusuz Abdallı, Hoca Nasreddinli, Neyzen Tevfikli, Eşrefli, Aziz Nesinli bir uzun dönem mizahlı tarihi var çünkü. Ağır oturalım molla desinler, konuşmayalım derin düşünüyor sansınlar yutturmacası bizatihi kara mizah malzemesi oldu çoktan. Sonuçta, düşünceden mizaha, mizahtan karikatüre, karikatürden yaşadığımız dünyanın “yeni bir tariflemesine”, gülümsemenin sancısız bir yolculuğunu gerçekleştirmekle yükümlüüz. Bizler! Yani, mizahı bir söylem, bir dil, bir çılgılık olarak benimseyenler.

Sonuçta kendi hayatlarımızı, ilişkilerimizi, aşklarımızı ve yoksulluklarımızı tartıya vurdukça bizleri kara kuyulara düşmekten alıkoyacak bir gücün varlığını her an yanımızda hissetmemiz mümkün olacak.

Sonuçta bir sağaltım bu. Evet, gelecekle ilgili olarak iyimseriz ama dünyanın hastalıklı bir gezegen olduğunu da iyi biliyoruz. Ağaçları kesiyor, ormanları yok ediyorlar örneğin! Denizler hızla kirleniyor ve buzullar eriyor! Ancak, kirlenmesi mümkün olmayan, erimeyeceği besbelli pırıl pırıl düşünce ve onun yaratıları henüz önemini koruyor. Acımasızlara, duyarsızlara, gerçek zavallılara ve günü birlik yaşamayı seçenlere hala tokat gibi incek sözün, çizginin gücünü kim yadsıyabilir ki!

Alay ediyorum, öyleyse varım diyebilir bir karikatür sanatçısı. Alay ediyorum, öyleyse canına okuyabileceğim de diyebilmeli kanımca.

İyi ki de var diye noktalayalım sözümüzü. Bu savaşım bize düşüncenin, mizahın, giderek yaratının gücünü anımsatıyor çünkü. Sonuç olarak, sessiz anlaşmalarla birbirimize kenetleniyoruz. Sessiz anlaşmalar ya da yazısız karikatürlerle gerçekleştiriyoruz bu buluşmayı. Bir Çek karikatürü bana merhaba diyor, bir Çin kartonu binlerce kilometre öteden göz kırptıyor ve bir Eskimo usta işi çizgisiyle beynimizdeki bütün buzulları eritiyor! Öyleyse varız! Öyleyse yazmak, çizmek ve alay etmek için eskisinden daha çok nedene sahibiz!

Mizahın gücüne sonsuz inanıyoruz. Hayatın içine sessizce süzülen bu farklı disiplinin bir üslup, bir tarz, bir sanat olması ise bir insan olarak bizi gönendiriyor. Sonuçta; dünyanın dört bir yanından gelen her bir çizginin birer oka dönüşüp hedefe ulaşacağına eminiz. Hedefte ise çirkin, kötü ve karanlık saklanıyor. İki bin yıllık bir sinsilikle gizlenmeyi hala beceriyorlar!

İyi ama ne zamana kadar?

Mizahın gücü insana duyduğumuz güveni tazeliyor bu nedenle. Karikatür ise yine bu insana yakışan fotoğrafı gün ışığına çıkarmaya hazır. Kolay açıklanamayan bir kimyanın, hızlı çözülmesi mümkün olmayan bir denklemin karşısında yer alıyoruz. Yapacağımız ilk davranış kalemlere sarılmak olsun öyleyse. Kağıtların beyaz çağrısı ise hınzır zekaları alabildiğine kışkırtıyor!

İkinci bir emri neden bekliyoruz öyleyse? İçimizdeki insanı aydınlığa çıkarmak için yüz kaslarımıza ne zaman özgürlük tanıyacağız peki? Evet, tıpkı düşündüğünüz gibi. Yaşam fazlasıyla zorlu, kısıyıcı ve ciddi. Öyleyse, lütfen gülümseyin artık! Kocaman gülümseyin. Çünkü yeryüzünün bu titreşime acilen gereksinimi var!

Ahmet ÖNEL

Etkinlik 1: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Kara kara düşünmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Karadenizde gemileri batmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. Canına okumak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

Etkinlik 2: Aşağıdaki sözcük havuzundan metnin anahtar sözcüğü olabilecek sözcükleri seçerek metni özetleyen cümleler kurunuz.

karikatür	mizah	yaşam
gülümseme	hıznır	çizgi
eleştiri	düşünmek	özgürlük
çığlık	zeka	söylem
kalem	insan	güç

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 3: Okuduğunuz “Karikatür ve Mizah” adlı metinle ilgili dört soru yazarak yanıtlayınız.

S.1:.....

Y.1:.....

.....

S.2:.....

Y.2:.....

.....

S.3:.....

Y.3:.....

.....

S.4:.....

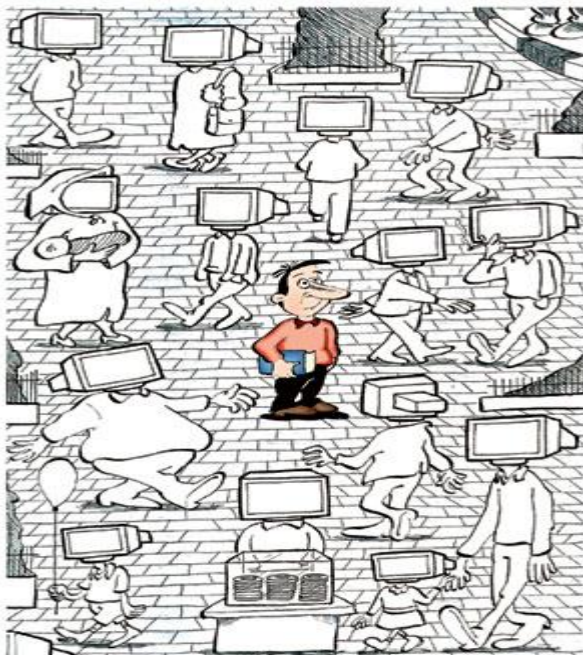
Y.4:.....

.....

Etkinlik 4: Aşağıdaki ilgili yerlere metnin ana düşüncesini (ana ileti) ve yardımcı düşüncelerini yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
1).....		2).....
	Ana Düşünce (İleti)	
Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
3).....		4).....

Etkinlik 5: Aşağıdaki karikatür ve resimlerde ne(ler) anlatılmak istenmiştir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ulaştığınız düşünceleri (yorumları) ilgili karikatürün yanına yazınız.



Düşünceleriniz

[illegible]

KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Not: Yukarıda yer alan kazanımlar gerçekleşme düzeyine göre (evet:3, kısmen:2, hayır:1) puanlanır.

Etkinlik 7: Diyalog Yazma

a. Aşağıdaki karikatürde yer alan yetişkin kişiyi babanız, çocuklardan birini de kendiniz yerine koyarak, karikatürdeki diyalogu (karşılıklı konuşmayı) kendinizi haklı çıkaracak biçimde sürdürünüz.



(Ak, 1997)

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

Baba:.....

Çocuk:.....

...

b. Yazdıklarını okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız.

	Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Verdiğiniz Puan
BİÇİM	Düzenli, okunaklı ve işlevsel bir yazı kullandım.	3	
DİL VE ANLATIM	Diyalogu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürdüm.	5	
	Diyaloglar arasında uygun geçiş sağladım.	5	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşlarını dil bilgisi kurallarına uygun olarak gerçekleştirdim.	3	
	Sözcükleri yerinde ve doğru anlamda kullandım.	3	
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapmadım.	3	

Etkinlik 8: Aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz. Altı çizili sözcüklerin niçin büyük harfle yazıldığını düşünüp ilgili cümlelerin altına yazınız.

- Evlerden birinin alt katındaki bir pencereye baktı ve bize dönüp: “İşte, Gazi Paşa!” dedi.
.....
- Selim: “Başka insanların haklarına da saygılı olmalısın.” diyerek arkadaşını uyardı.
.....
.....
- Gerek Esra Hanım’ın oğlu Arda, gerekse Av. Mehmet Bey’in kızı Ece bu yıl son sınıfa geçmeyi başardılar.
.....
.....
- Devlet Malzeme Ofisi, İl Halk Kütüphanesi’nin tam karşısına düşüyor.
.....

Etkinlik 9: Aşağıdaki cümleleri “de, da”, “ki” ve “mı, mi”nin yazılışlarına dikkat ederek okuyunuz. Cümlelerin anlamlarını da dikkate alarak niçin öyle yazıldıklarını düşününüz.

- Bu geziye biz **de** geleceğiz.
- Yarın biz**de** toplanacağız.
- Duydum **ki**; unutmuşsun gözlerimin rengini
- Kitabımı evde unutmuşum, seninkini alabilir **miyim**?
- Gökte**ki** yıldızlar kadar uzaksın.
- Kalem **mi** istiyorsun?
- Kalem**imi** istiyorum.

Etkinlik 10:

b. Bileşik sözcüklerin yazımıyla ilgili aşağıda yer alan kuralları dikkatle okuyunuz.

1. Birleşirken ses düşmesi meydana gelen sözcükler bitişik yazılır.

.....

2. Bileşiği oluşturan sözcüklerin birinde veya ikisinde anlam değişmesi olmuşsa sözcükler bitişik yazılır.

.....

3. Bileşiği oluşturan sözcüklerde anlam değişmesi olmamışsa sözcükler ayrı yazılır.

.....

4. İki veya daha çok sözcükten oluşan kişi ve yer isimleri bitişik yazılır.

.....

5. “Etmek, eylemek, olmak” gibi yardımcı eylemlerle adlar bileşirken ses düşmesi veya ses türemesi oluyorsa sözcükler bitişik yazılır.

.....

6. Yardımcı eylemlerle adlar bileşirken ses değişikliği olmuyorsa sözcükler ayrı yazılır.

.....

7. Her iki sözcüğü de eylem olan kurallı bileşik eylemler bitişik yazılır.

.....

- b. Aşağıdaki tabloda yer alan sözcüklerin hangi kural doğrultusunda yazılmış olduklarını belirleyiniz. Belirlemiş olduğunuz sözcükleri, yukarıdaki (Etkinlik 10: a bölümü) ilgili kuralın altına yazınız.

niçin	Atatürk	gidebilmek	köpek balığı	kuş üzümü
hanımeli	söz etmek	hissetmek	pazartesi	
gidedurmak	yer elması	Yeşilkent	sabretmek	gecekondu
sütlaç	su böreği	Gülnur	dans etmek	

Etkinlik 11: Tarihlerin ve sayıların yazımıyla ilgili aşağıda yer alan kuralları dikkatle okuyunuz, ilgili kurala örnek oluşturacak cümle(ler) yazınız.

1. Ay ve gün isimleri, belli bir tarih bildirirlerse büyük harfle başlar.

.....

2. Ay ve gün isimleri, belli bir tarih bildirmezlerse küçük harfle başlar.

.....

3. Yazınsal metinlerde küçük sayılar, yüz ve bin sayıları **yazıyla** gösterilir.

.....

.....

4. Para tutarı, saat gibi istatistik verilere ait bilgiler ve büyük sayılar belirtilirken **rakam** kullanılır.

.....

.....

5. Birden fazla sözcükten oluşan sayıların her sözcüğü **ayrı** yazılır.

.....

EĞİTİM DURUMU 4

GÜLEN ADA

Cevat Şakir KABAAĞAÇLI
(Halikarnas Balıkçısı)

GÜLEN ADA

Kimi insan para pul budalası olur, kimisi keşif ve icat meraklısı, bazısı da müzik aşığı... Deli Davut ise, adalar karasevdalısıydı. Denizin bu deli divanesinin gözünde hep adalar tüter, adalar titrerdi. Tanyeri ağarırken, "Adalarla birlikte uyanacağım." diye, çok geceler göz yummazdı. Gecenin loşluğuyla örtülü duran deniz, hâlâ rüyasına dalgın, derin derin uyurken, tan ışığını yüksekte kapan adalar, Arşipel'in (Ege Denizi'nin) o kopkoyu çelik mavisinde sanki şafak parçaları imişler gibi parlarken ve Deli Davut'a ta uzaklardan göz kırparak, koylarında bir yeni gün daha yaşayacağını ona, gün doğmadan müjdelerdi. Bunu gören Davut, dünyaya yeni gelmişe dönerdi. Kuş uçmaz kervan geçmez dağ başlarında gerili duran telgraf tellerine rüzgar değince, tellerin uzun uzun inlemesi gibi, Davut'un da gönlü titreye titreye, ışığa ve açıklıklara uyanır; gözleri, yüreğini buran sevinçle harlardı.

(...)

Ne var ki, Deli Davut, Arşipel'in sayısız adaları arasında, yolu uğrağı olmayan, ıssız bir yerdeki Gülen Ada'nın aşığıydı. Deli Davut Gülen Ada'ya doğru fırlarken, ada sanki onu karşılamak için kalçalarına kadar denizden kalkardı. Deniz, adayı firdolayı sarar, köpük ve çırpıntılarıyla onun belini, gerdanını ve koltuk altlarını gıdıklardı. Salınan ağaçları, savrulan dalları ve yaprakları ile şakrak ada, delişmen saçlarını çalkalayarak katıla katıla gülerdi. Ne var ki, kendi ışığı içinde gizlenen güneş gibi, ada kendi sevincinin parlayışı içinde kaybolur, koca enginde, ufuktan ufka çınlayan bir kahkaha kalırdı.

Adanın ta açıklarında çınlayan gülüşü ile Deli Davut'un denizden gelen gülüşü, birbirine gönül verenlerin karşılıklı uzatılan kolları gibi kavuşarak çekerler, adeta dudak dudağa gelirlerdi. Zaten her şey; deniz, dalga, köpük, kaya, ağaç, dal, gök ... ne varsa, pembe bir camdan geçen bir bakış gibi, o gülüşten geçerek hep şenlenir, gülerdi.

(...)

İzmir'in büyük Kaliferni Şirketi'nin ünlü eksperı Murat Kocadağ, Deli Davut'a, "Bana bak! Gülen Ada'yı biliyor musun? Bu ada nerededir?" diye sordu .

Deli Davut'un, cevap olarak, kolay ve geniş bir yay çizerek havada gezdirdiği eli, sanki adanın sınırlarını dört bucağa fırlatıyor ve adaya, bulunduğu yerden tamamen özgür ve soyutlanmış bir varlık veriyordu. Eksper, "Ada ne yapar? Güldüğünü söylüyorlar. Gerçekten güler mi?" diye sordu.

Deli Davut, "Fırlattığı topu ata tuta yapayalnız oynayan bir çocuk gibi, gülüşünü fırlatıp tutarak, denizlerde tek başına oynar." dedi.

Eksper bir motor kiraladı. Kılavuzluk edecek olan Davut'un kayığı da yedekte çekilecekti.

Kocadağ'ın tavrında ve sesinde, sahip olduğu otomobillerin, mal ve paraların büyük toplamı sırtıyordu. İnsan onunla görüşürken, bir insanla değil, otomobillerle, mal ve toprakla ve para kasasıyla konuşmakta olduğunu sanırdı.

Adanın asıl tuhaflığı; adamın adayı değil, fakat adanın adamı seçmesi idi.

Uzaktan yanaşmakta olan Kocadağ'ı görünce, ada yavaş yavaş büyümeye koyuldu. Zaten onun saati saatine uymazdı. Burası kararır, ötesi aydınlanır, kızarır, morarır, mavileşir, serap gibi ufka yaslanır, bulut olur yayılır, buğu olur uçar giderdi. Oraya bütün gönül gözlerle ve kulaklara toplanarak, patırtı yapıp adayı ürkütmemek için, usul usul ayak ucuna basılarak gidilirdi. Oysa Kocadağ, otomobilinin parasını sayınca otomobile binmek ve yumuşak koltuğun üstüne yan gelmek hakkını kazanmışçasına, adanın önüne gelip kendisini eğlendirmek için soytarılık yapmasını bekliyor. Gönül değil, şaka değil, para veriyordu. Ada, Kocadağ'ı görünce, tepesine doladığı koskocaman kara bulutu, başına davul kadar kavuk edindi ve deniz ortasında asık suratlı bir hayalet kesildi.

Motor adayı kıyılarıken, adanın ağzı kalabalık mağaraları köpür köpür köpürerek Kocadağ'ın suratına deniz tükürdü. Kayalar diş göstererek hırlıyorlardı. Kunduraların tabanlarıyla şap şap diye tapu senedi damgalarcasına adım atan eksper, adanın artık adamakıllı damarına basmıştı. Kaya sırtını silkince, Kocadağ düştü. Patavatsız taşlar kuştüyü kesileceklerine, kaskatı dondular. Bazı kayaların tepesi attı. Her delikten havaya sular fışkırdı. Kocadağ sırlısıklam oldu. Sudan kaçmak için çalılara daldı. Adanın tüyleri diken diken oldu. Sandal çalıları Kocadağ'a çelme attı. Kocadağ, durmamacasına sırtüstü, yüzüstü geliyordu. Adanın bağı hava dolu bir gayda kesilmişti. Her deliği, dağı dağa kavuşturan, diş kamaştırıcı bir cayırtı koparıyordu. Adanın siniri tutmuştu. Ada, yapıyılın sertliğiyle, sipsivri sokuculuğuyla, kapkanca tırmalayıcılığıyla Kocadağ'ı tekmeledi, tokatladı, tartakladı ve daldı.

Eksperle birlikte gelen ve adayı göklere çıkarırcasına öven badi badi bacaklı iki yazman (katip) bu edepsizlik ve terbiyesizliği ada değil, kendileri ediyorlarmış gibi sıkılıp büzülüyor. Kocadağ düştükçe yerden temennalar sallıyorlardı.

Deli Davut "Ah efendim, bugüne dek hiç de böyle anırmamıştı." dedi.

Kocadağ, "Ne zoruma? Bu zırlıtyı niye dinleyeyim? Gider de oteldeki fonografımı çalarım." dedi. İki yazman da, yerden temenna ederek, "İsabet buyururlar efendim." dediler. Bunun üzerine Kocadağ motora binince, Davut'u kayığı ile adada bırakarak çekilip gitti.

Deli Davut şaşıtı kaldı. Rüzgar dindi. Sular karardı. Ada geceye kaydı. Ay çıktı. Adanın üzerindeki bir buluttan ince bir nur iniyordu. Serinlik ve fısıltıdan ibaret bir duvaktı. Adaya sessizlik serpiyordu, titreyen yağmurun her damlası, ay ışığında ince bir gümüş tel oluyordu. Ay ışığı, buğuda bir ebemkuşığı sallandırdı. Sanki ada, milyarlarca gümüş tellerle gök kuşığına asılı sallanıyordu. Ada, gelin kuşığının eğimiyle sanki Davut'un üzerine eğilmiş, gülümsüyordu.

Deli Davut, uykusundaki gülümsemenin halesiyle (aylasıyla), gök kuşığının çemberini tamamlıyordu. Denize düşen çiy tanesinin, ayrılığını denizde kaybetmesi gibi, Deli Davut da adanın ayrılığını yitiriyordu. Gündüz, gülüş gülüşe gelmişlerdi. Ay ışığında ise aynı gülümseme onları birbirlerine sarıyordu. Dünya kendi yolunda, onlar da düşlerinde, döne döne gidiyorlardı ...

Cevat Şakir KABAAĞAÇLI
(Halikarnas Balıkçısı)

Etkinlik 1: Aşağıdaki sözcükleri eş veya yakın anlamlı olacak biçimde eşleştiriniz. Eşleştirme yapamadığınız sözcüklerin anlamlarını bulmak için metnin bağlamından yararlanınız, kuşku duyduğunuz eşleştirmeler için sözlüğe bakınız.

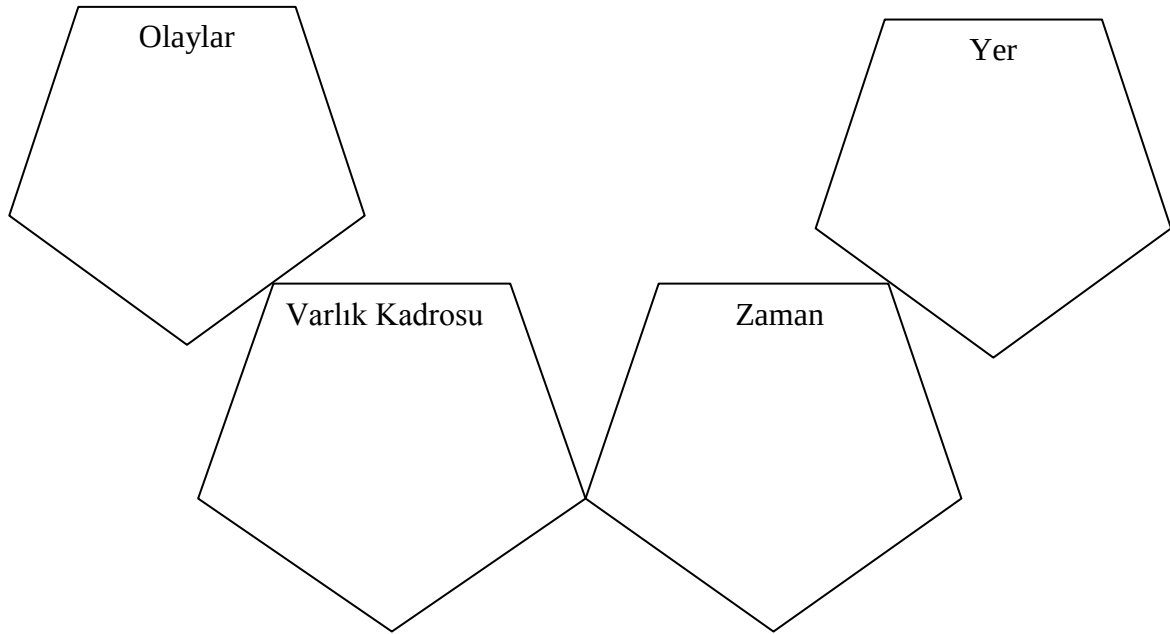
() 1. İcat	A. Eli başa götürerek verilen selam
() 2. Delişmen	B. Zurnalı ve tulumlu bir çalgı
() 3. Engin	C. Sesyazar, gramafon
() 4. Eksper	Ç. İtip çekerek hırpalamak
() 5. Ebemkuşağı	D. Buluş
() 6. Patavatsız	E. Zıpır, güçlü, hareketli, sağlam yapılı
() 7. Gayda	F. Uzman, bilirkşi
() 8. Temenna	G. Çok geniş
() 9. Fonograf	H. Düşünmeden konuşan (kimse)
() 10. Tartaklamak	I. Gökkuşağı

Etkinlik 2: Aşağıda “çerçeve içinde verilen anlamı” karşılayacak deyim okuduğunuz öyküden bulup ilgili yere yazınız.

Deyimin Anlamı	Deyim
Soğuk, korku ve nefretin etkisiyle vücuttaki kılların kabarması.	
Birden bire çok sinirlenmek, aniden öfkelenmek.	
Ansızın bağırıp çağırmaya başlamak, bağırmak.	
Bir şeyi, bir kimseyi aşırı derecede sevmek, ona tutkun olmak.	

Sataşmak, birinin bir kimseyi duyarlığı bulunan bir konuda dokunup kızdırması, kişinin öfkelenmesine neden olması.	
Bağlanmak, sevmek, aşık olmak, gönlünü kaptırmak.	
Tanrısal ışıkla aydınlanmak.	

Etkinlik 3: Aşağıdaki öykü haritasını okuduğunuz metne göre doldurunuz.



Etkinlik 4: Deli Davut ve Kocadağ'ın kişilik özelliklerini aşağıya yazınız.

Deli Davut'un Kişilik Özellikleri	Kocadağ'ın Kişilik Özellikleri
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Etkinlik 5: Karakter çözümlemelerine yönelik aşağıdaki etkinliği yapınız.

S.1. Deli Davut'a bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	
S.2. Gülen Ada'ya bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	
S.3. Murat Kocadağ'a bir renk yakıştırmanız istenseydi bu hangi renk olurdu? Neden? Görüşlerinizi yan taraftaki sütuna yazınız.	

Etkinlik 6: Aşağıdaki ilgili yerlere metnin ana düşüncesini (ana iletisini) ve yardımcı düşüncelerini yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
1).....		2).....
	Ana Düşünce (İleti)	
Yardımcı Düşünce (ileti)		Yardımcı Düşünce (ileti)
3).....		4).....

Etkinlik 7: “Gülen Ada” adlı öyküyü nasıl buldunuz? Neden? Düşüncelerinizi aşağıdaki tabloda uygun gördüğünüz bölümlere yazınız.

Eğlenceli; çünkü.....
Sıkıcı; çünkü.....
İlgi çekici; çünkü.....
Gerçekçi; çünkü.....

Etkinlik 8: Arkadaşlarınızın yapacağı konuşmaları dikkatle dinleyiniz. Yapılan konuşmaları “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan ilkeler doğrultusunda puanlayınız.

[illegible]

Not: Yukarıda yer alan kazanımlar gerçekleşme düzeyine göre (evet:3, kısmen:2, hayır:1) paunlanır.

Etkinlik 9: Öykü Tamamlama

a. Aşağıdaki öyküyü dikkatli bir biçimde okuyunuz.

SUÇ KİMDE

Biz karıncalar üzerine birçok öyküler uydurmuşlar insanoğulları. Anlatır dururlar. İşte onlardan biri.

Geçenlerde bir okulun bahçe duvarlarının önünde dinleniyordum. Çok yorulmuştum, iki saatte çıkmıştım o kocaman yokuşu. Yükümü yanı başıma koymuş dalıp gitmiştim. Derken çocuk sesleriyle daldığım derin düşüncelerden sıyrıldım. Köy okulunun çocukları ders arası yapmışlardı. Bahçede bağrıışmalar, güllüşmeler, kovalamacalar sürüp gidiyordu. Kıvıl kıvıldı kocaman bahçe.

Oldum olası bayılırım çocuklara. Yaşlılarda görmediğim bir anlık, bir temiz yüreklilik vardır. Kötülük nedir bilmezler. Bunu bizim toplantılarımızda, karıncalar meclisinde çok söylemişimdir. Ne ki bizimkiler pek inanmazlar buna. Kuşların yuvalarını onlar bozmaz mı? Bizim yuvalarımızın kapısını onlar tıkamaz mı? Böceklerin kanatlarını onlar koparmazlar mı? türünden soru yağmuruna tutarlar beni. Neyse benim anlatacağım bu değil. Bahçeye çıkanlardan iki kız çocuğu da geldi, tam benim dinlendiğim yerin duvarına oturup konuşmaya başladılar.

Sarışın olanı şöyle diyordu:

"Öğretmenin dediğini unutma! Bencil birisin sen. Bir yiyecek kırıntısını bile çok görüyorsun bana. Karda kışta, aç bir insanı acımasızca geri çeviriyorsun. Anladın mı? Sen bencil bir karıncasın. Oynarken öyle davranacaksın ki herkes sana öfkelenecek. 'Ne acımasız, ne taş yürekli, ne bencil bir yaratık.' diyecekler senin için. Unutma buna göre canlandıracaksın."

Esmer olanı da başını sallıyordu. Karşısındaki sözü bitirince o başladı konuşmaya:

"Bilmez olur muyum? Ben bencil bir karıncayım. Öğretmenin dediği gibi sesim, sözüm davranışlarım bunu gösterecek. Sana şöyle tepeden bakacağım, sen de beni yumuşatmak için ağlamaklı bir biçimde konuşacaksın. Ağlayacaksın da. Titreye titreye el açacaksın bana."

Neden konuştuklarını, neden söz ettiklerini anlamıştım. Bizim için uydurulmuş öykülerin başında gelen bir öyküyü sınıfta canlandıracaklardı bu iki çocuk. Birisi bizden biri, yani karınca olacak, öteki de ağustosböceği. Okul kitaplarının çoğuna girmiştir bu öykü. La Fontaine adında biri uydurmuştur.

Düşündüm durdum. Demek bizi, biz karıncaları haksız buluyorlar o olayda. Doğrusu çok ama çok şaştım buna. Daha geçen yıl aynısı benim başımdan geçti. Anlatayım da siz hak verin suç kimde?

b. Öykünün kalan bölümünü, “Yazın çalan kışın oynar.” atasözünün işaret ettiği anlamı verecek biçimde sürdürünüz.

...

c. Grubunuzda bulunan arkadaşlarınızın yazmış olduğu metinleri okuyarak aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda puanlayınız. Vermiş olduğunuz puanın gerekçesini arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Grubun Verdiği Not			
Biçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	3				
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	3				
Dil ve Anlatım	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5				
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5				
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5				
	Yazıda verilmek istenen ana düşünceye ulaşılmıştır.	5				
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	5				
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5				
	Cümle kuruluşları dilbilgisi kurallarına uygundur.	3				
	Sözcükler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5				
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamıştır.	5				
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5				
Yazım ve Noktalama	Yazım kurallarına uyulmuştur.	3				
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	3				

A. ÇEKİM EKLERİ: Eklendikleri sözcüklerin türlerini ve anlamlarını değiştirmeyen, cümle içindeki görevlerini belirten eklere çekim ekleri denir. Çekim ekleri “ad çekim ekleri” ve “eylem çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır.

1. AD ÇEKİM EKLERİ: Yalnızca ad ve ad soylu sözcüklere gelir. Beş çeşit ad çekim eki vardır.

a) Durum Ekleri:

Durum Ekleri	Açıklama	Ek	Örnek
1. Yalın Durum	Ad durum eklerinden herhangi birini almamış adların durumudur.	—	Ev
2. Belirtme Durumu	Belirtme durum eki, cümlede eylemden etkilenen varlığı bildirir.	-ı, -i, -u, ü	Ev-i
3. Yönelme Durumu	Yönelme durum eki, yapılan işin nereye, kime yöneldiğini bildirir.	-a, -e	Ev-e
4. Bulunma Durumu	Eylemin nerede olduğunu gösterir.	-da, -de ; -ta, -te	Ev-de
5. Ayrılma Durumu	Ayrılma durumu da denir.	-dan, -den ; -tan, -ten	Ev-den

Etkinlik 10: Aşağıdaki metnin anlam kazanabilmesi için altı çizili sözcüklerin sonuna ilgili durum eklerini getiriniz.

- Orhan, o gün hep güvercinler() ne yapacağını düşündü.
- Okul() ev() gelirken Yaşar Efendi'yle karşılaştı. Ona:
- Benim güvercinleri sana getirsem olur mu? Ev() hep kapalı duruyorlar, dedi.

b) İyelik (Aitlik) Ekleri: Varlıkların ve kavramların kime ve neye ait olduğunu bildiren eklerdir.

İyelik (Aitlik) Ekleri	Ekler	Örnek
1. I. Tekil Şahıs	-m, -ım, -im, -um, -üm	(Benim) Baba-m
2. II. Tekil Şahıs	-n, -ın, -in, -un, -ün	(Senin) Baba-n
3. III. Tekil Şahıs	-ı, -i, -u, -ü	(Onun) Baba-sı
4. I. Çoğul Şahıs	-mız, -miz, -muz, -müz	(Bizim) Baba-mız
5. II. Çoğul Şahıs	-nız, -niz, -nuz, -nüz	(Sizin) Baba-nız
6. III. Çoğul Şahıs	-ları, -leri	(Onların) Baba-ları

Etkinlik 11: Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinin almış olduğu ek farklıdır? Neden?

5. Evi darmadağın etmiş.
6. Onun kitabı kaybolmuş.
7. Evi bu semtteymiş.
8. Kitabı evde kalmış.

c) Çokluk Eki: Eklendiği sözcüğün birden fazla olduğunu belirten “-lar, -ler” ekine “çokluk eki denir. Örnek: kitap-lar, kalem-ler ...

Etkinlik 12: Çokluk eki eklendiği sözcüğün birden fazla olduğunu belirtmenin yanında, sözcüğe değişik anlamlar da katar. Aşağıdaki altı çizili sözcüklere gelen çokluk ekleri sözcüğe nasıl bir anlam katmıştır? İlgili cümlelerin karşısına yazınız.

5. Serpiller yarın bize gelecek. (.....)
6. Kurtarma çalışmalarına İngilizler de katıldı. (.....)
7. Sınıftaki sıralar birbirlerine hiç benzemiyor. (.....)
8. Bu ülkede Mustafa Kemaller tükenmeyecektir. (.....)

d) İlgi eki: Eklendiği ismi kendisinden sonraki isme bağlayan “ -ın, -in, -un, -ün” eklerine **ilgi eki** denir. Ad tamlamalarını oluşturan sözcüklerden ilkinde ilgi eki, ikincisine iyelik eki getirilir.

Etkinlik 13: Aşağıdaki yan yana verilen sözcüklere, ilgi eki ve iyelik eklerini getirerek ad tamlaması oluşturunuz.

ben-() ev-() , sen-() ev-() , o-() ev-()
biz-() ev-() , siz-() ev-() , onlar-() ev-()

e) Eşitlik Eki: Adlara ya da ad soylu sözcüklere eklenerek “eşitlik, gibilik, benzerlik, kadar” gibi anlamlar katan “-ca, -ce; -ça, -çe” ekine eşitlik eki denir.

Etkinlik 14: Aşağıdaki altı çizili sözcüklere gelen eşitlik eki sözcüklere hangi anlamı katmıştır?

Bazen çılginca hareket ederdi. ()

Sizce bu iş nasıl yapılmalıdır. ()

Eğitime yeterince önem verilmelidir. ()

2. EYLEM ÇEKİM EKLERİ: Eylem çekim ekleri, eylem kök ve gövdelerine eklenir. Eylemlerin bağlandığı kişi ve zamanı bildirir. Kip ve kişi eklerinden oluşur. Eylem kipleri, bildirme ve dilek kipleri olmak üzere ikiye ayrılır.

a) Kip Ekleri

BİLDİRME KİPLERİ	DİLEK KİPLERİ
Belirsiz Geçmiş Zaman Kipi (-miş): Eylemin geçmişte olduğunu ve bizim bunu sonradan öğrendiğimiz anlamını verir.	İstek Kipi (-e): Bir istek bildirir, eylemin istenildiğini anlatır.
Belirli Geçmiş Zaman Kipi (-di): Eylemin geçmişte olduğunu ve bizim bunu kesin olarak bildiğimiz anlamını verir.	Dilek-Koşul Kipi (-se): Yapılması koşula bağlı olan durumu anlatır.
Şimdiki Zaman Kipi (-yor): Eylemin söylendiği anda yapılmakta olduğunu bildirir.	Gereklilik Kipi (-meli): Bir işin yapılması gerektiğini bildirir.
Gelecek Zaman Kipi (-ecek): Eylemin söylendiği andan sonra yapılacağını bildirir.	Emir Kipi (-): Bir işin yapılmasını kesin olarak bildirir. Türkçede emir kipinin eki yoktur.
Geniş Zaman Kipi (-r): Eylemin gerektiğinde her zaman yapılacağını ya da yapıldığını bildirir.	

Etkinlik 15: Aşağıdaki tabloda yer alan eylemlerin hangi bildirme kipinde olduğunu belirleyip ilgili kutucuğa işaretleyiniz.

EYLEM	ŞİMDİKİ ZAMAN	BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN	BELİRSİZ GEÇMİŞ ZAMAN	GELECEK ZAMAN	GENİŞ ZAMAN
Gelmiş					
Konuştum					
Gidiyor					
Sorarım					
Gitmişler					
Yaparlar					
Soracak					
Alıyor					
Söylemiş					
Gelir					

Etkinlik 16: Aşağıdaki tabloda yer alan eylemlerin hangi dilek kipinde olduğunu belirleyip ilgili kutucuğa işaretleyiniz.

EYLEM	İSTEK KİPİ	ŞART KİPİ	GEREKLİLİK KİPİ	EMİR KİPİ
Oku				
Okumalısın				
Okusanız				
Okuyalım				
Gelseler				
Çalışmalıyım				
Yanıtlayalım				

b) Kişi Ekleri: Eylemlerde iş, oluş ve hareketin kimin tarafından yapıldığını belirten eklerdir.

Biliyorum ben (1. tekil kişi)
biliyorsun sen (2. tekil kişi)
biliyor o (3. tekil kişi)
biliyoruz biz (1. çoğul kişi)

biliyors**unuz** siz (2. çoğul kişi)

biliyor**lar** onlar (3. çoğul kişi)

Etkinlik 17: Aşağıdaki eylemlerin aldığı kip ve kişi eklerini sözcüğün karşısına yazınız.

gidiyorlar:

çalışacağız:

okusak:

bitirdi:

ağlıyorlar:

yapmalısınız:

B. YAPIM EKLERİ: Eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştiren, eklendikleri sözcüklerden yeni sözcükler türeten eklerle “yapım ekleri” diyoruz. Dört çeşit yapım eki vardır:

1. Addan Ad Türeten Ekler (-lık, -ci, -süz ...): göz-**lük**, eski-**ci**, görgü-**süz** ...

2. Addan Eylem Türeten Ekler (-la, -da, ar ...): fısıltı-**da**-(mak), mor-**ar**-(mak), baş-**la**-(mak) ...

3. Eylemden Eylem Türeten Ekler (-n, -r, -dır ...): söyle-**n**-(mek), uç-**ur**-(mak), yaz-**dır**-(mak) ...

4. Eylemden Ad Türeten Ekler (-ma, -ak, -k ...): ara-**ma**, bat-**ak**, çürü-**k** ...

Etkinlik 18:

- “Gör” ve “göz” sözcük köklerinden ad ve eylem soylu yeni sözcükler türetiniz.

Gör:.....

.....

Göz:.....

.....

Etkinlik 19: Aşağıdaki sözcükleri yapısına göre sınıflayınız.

SÖZCÜK	BASİT SÖZCÜK	TÜREMİŞ SÖZCÜK	BİLEŞİK SÖZCÜK
Reddetmek			
Başarı			
Karınca			
Güzellik			
Uçaksavar			
Fincan			
Silgi			

DEĞERLENDİRME (Süreniz 15 dakikadır.)

1. Yazar, dili, ses biçim, anlam özellikleriyle iyi bilen ve kullanan kişidir. Bu anlamda dile yeni kavramlar, kalıplar, sözcükler kazandırabilir. Gerçekte hiçbir yazar, bakalım bu romandan, bu öykü ya da şiirden dilciler kaç kural çıkaracak, diye yazmaz. Yazamaz; ama yazdıklarıyla dile yeni sözcükler katar. Dili işlerken yalnızca dilciye değil, edebiyat tarihçesine, toplumbilimcilere, başka araştırmacılara da malzeme yaratır.

Bu parçadan, yazarlarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a) Dilin söz varlığını geliştirdikleri.
 - b) Dilin anlatım olanaklarını genişlettikleri.
 - c) Yapıtlarıyla, yeni çalışmalara olanak hazırladıkları.
 - d) Dile kazandırdıklarıyla kalıcı olmaya çalıştıkları.
2. “Tertemiz” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- a) Onun tertemiz bir yüreği vardır.
- b) Çocuklarını tertemiz giydirir.
- c) Bu kentin sokakları her zaman tertemizdir.
- d) Evin her tarafını tertemiz yapmış.

3. Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk, biraz ışık katmak için, tek çaremiz
1 2 3
kitaplara sarılmaktır.
4

Bu cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi **gerçek anlamıyla** kullanılmıştır?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

4. Söздаğarcığı daha çok, okumakla zenginleşir.

Yukarıdaki altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- a. Toplumlar uygarlık yolunda hızla ilerlemek istiyorlar.
- b. Bale ve müzik eşliği, gösteriyi renklendirmişti.
- c. Kimileri, çocukça duygularımızı ustalıkla sömürürler.
- d. Söyleşi yazıları, pazar günleri daha iyi okunuyor.

11. “-acak, -ecek” eki, aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecek zaman çekim eki olarak kullanılmıştır?

- a. Defterinde yazacak yer kalmamıştı.
- b. Dikilecek kumaşları terziye götürdü.
- c. Köyde ekilecek birkaç tarla kalmıştı.
- d. Paket yarın gelecek, çocuklar.

12. “Çalışamıyorum” fiilinin olumlusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çalışacağım b) Çalıştıldım c) Çalıştırıyorum d) Çalışabiliyorum

EĞİTİM DURUMU 5

DOSTLUK

(Sabahattin EYUBOĞLU)

DOSTLUK

İki dost birbirine fazla düşkün olmayagörsün, er geç bir kara kedi giriverir aralarına. Kara kedilerin daniskaları da bizdedir doğrusu. Allem kallem iki dostun gönül ve işbirliğini bozar bu kara kediler. En kabasından en şeytanına kadar türlü dedikoduları birer ısırgan gibi getirir sürerler dostluğun canevine: Güven duygusuna.

Bu Doğu gökleri altında ne dostluklar çözülmüştür pisi pisine, ne işler yarım kalmıştır bir kalleşin uyandırırverdiği sinsi kuşkuyla! Dedikodu, aslana dünyasını zehir eden bir sivrisinek gibi, ne gürbüz yüreklerin hakkından gelmiştir. Dostlarda kabahat: Kulak vermesinler onun bunun sözüne, diyeceksiniz. Ben de öyle diyorum. Diyorum ama, her türlüünden iğrendiğim dedikoduya ben de kulak vermezlik edemiyorum her zaman. İnsanın tek başına karşı koyacağı belalardan değil bu: Salgın mikrobu gibi bir şey! Zayıf bir anınızı bulup biniveriyor dalınıza: Dostluksa, medeniyetlerin getirebileceği mutlulukların topuna bedel olan dostluksa, bütün güzellikler, bütün yücelikler, yarattığımız bütün Tanrılar gibi kolay aşınıyor, rutubetten nem kapıyor, üstüne sisler, bulutlar, giderek yıldırımlar çekiyor.

Dostlukları bozanların başında dost olmayanlar gelir. Kendi varamadıkları cömert bir bağlılığı başkalarında gördüler mi, ya inanmaz, ya kıskanır, ya da bu duygu birliğinin çıkardığı aydınlıktan yarasalar gibi ürkerler. Sevemeyen insanlar, seven insanları hoş görmek şöyle dursun, bir kaşık suda boğmaya çalışırlar.

Her şeyin başı sevgidir elbet. Akıl, bilim, ahlak, sanat sevginin yaratmak, kurmak, yaşatmak için bulduğu yollar değildir de nedir? Ahlak adına sevgiyi baltalayanlar bu dünyanın başına bela olan zavallı körler, ya da kaşarlanıp, ikiyüzlülüğe dökülüp ahlaksızlığın ta kendisi olmuş bir ahlakı çıkarları için sürdürenlerdir. Sevgiden yana olmayan ahlak karanlıktan yanadır. Aydınlık isteyenlerin baş düşmanıdır böyle ahlak. İnsanların kardeşçe yaşamalarını gerçekten özleyenlerin ilk yapacakları iş, sevgilere, dostluklara pusu kuranların yüzlerindeki maskeyi çıkarmak olmalıdır bence. Kimine göre kardeşlik haklı bir düzen içinde kendiliğinden doğar. Bu düşüncenin doğruluğu su götürmez. Götürmez ama haklı bir düzeni kurmak için en az iki kişinin kurtlara karşı birleşmesi gerekir, bu birleşmeysse sevgiden başka neyle gerçekleşebilir? Çıkarla, demeye kalkmayın: Çünkü çıkar, bir ortak kavga süresince, insanları bir araya getirip coşturabiliyor, orası doğru; ama sonra? Sıra kazancı bölüşmeye gelince çok kez, birbirini öldürüp paylarını çoğaltan altın arayıcılarına ya da kemiğini kapıp bir köşeye kaçan kurtlara dönmüyor mu insanlar? Çıkar yüzünden dağılmıyor mu en cömert dayanışmalar, en verimli imeceler? Sevgilerin kaynağı çıkar düşüncesi olsaydı, insanlık tarihinde en büyük dostluklara kaderleri, sınıfları, sanatları, kazanç kapıları bir olan insanlar arasında rastlanırdı en çok. Böyle olması ne kadar akla uygun

da gözükse, hiç de öyle değil gerçekte. Dostlukların kaynağında çıkar ortaklığının az çok payı da olsa, gerçek dostluk çıkar düşüncesinin bittiği, giderek, çıkarsız düşüncenin filizlenebildiği yerde başlıyor. Çıkar ortaklığının insanları kendiliğinden dostluğa ve barışa götüreceği düşüncesi, aşırı bir çıkarıcılığa karşı aşırı akılcılığın bulduğu bir silah olsa gerektir.

(...)

Demek istediğim, dostluğun çıkar dışı bir duygu olduğu, olması gerektiğidir. İki insanın gerçekten dost olabildiği yerde uygarlık vardır; iki insanın bile dost olamadığı yerde ise, aklın bulabildiği en güzel düzen de kurulsa uygarlık yoktur.

Son yıllarında, ahabları çoğalıp dostları azalmış olan Yahya Kemal, dünyada en üstün değerın şiir, dostluğun da şiirden de daha değerli olduğunu söylerdi. (...)

Zaten bizim tekke edebiyatımızda dost Tanrıya, Tanrı dostu öyle yaklaşmış ki çok yerde nefesin Tanrıya mı, bir insan dostu mı seslendiğini kestiremezsiniz:

Seherlerde kuşlar ile, çağırayım dostum seni...

Ben dost ile dost olmuşum...

Gel dostu gidelim gönül...

Dost, dost diye hayaline geldiğim...

Orta yerde bu kan nedir, dost?

Benim sensiz dünya nemdir, ey dost?.

Dostun bahçesinde güller...

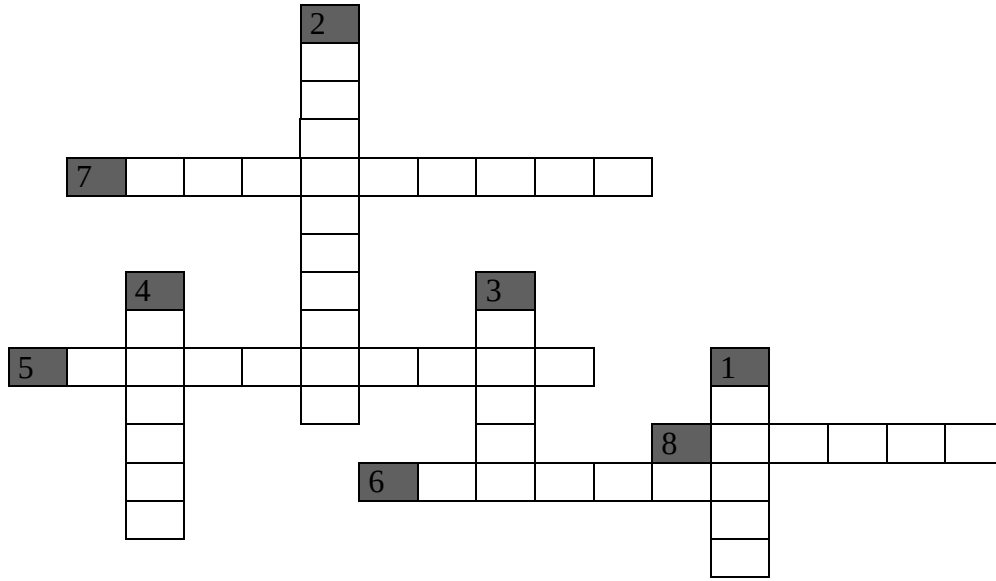
Bu nefesler nasıl yorumlanırsa yorumlansın, bizim geleneklerimizde dostluğun tarihsel bir tadı vardır. Böyleyken bir pula dost satanlarımız simit satıcılarımız kadar boldur nedense. İnsan bir dostu satar da ondan değerli ne alabilir? Dostu olmayanın nesi olur dünyada? Hangi sevinç kavuşan iki dostun sevinciyle boy ölçüşebilir? Hangi ölüm bir dost yitirmekten daha acıdır?

Dostluk olmayan yerde hiçbir insanca değerin gelişebileceğine inanmıyorum. Hiçbir din, hiçbir düzen dostluğa dayanmadıkça mutluluk getirmez insana. Dostluğa inanmayan, hiçbir dostuna güvenmeyen insanlar vardır ya? Asıl inanılmayacak, güvenilmeyecek insanlar onlardır belki de. Haklı haksız düştükleri bu acı yalnızlık onları ister istemez bencillığe ve insanları küçümserliğe, sevmesliğe götürür. Dostsuzluk yükselmek için işlerine yarayabilir. Dost kırmaktan korkmayan, kendini beğenmişliğin verdiği

yüzsüzlükle de yukarı katlara kestirmeden gidebilir. O zaman seyredin siz o dost kıranın nasıl insan kırdığını. Kendisine bağlanan umutları nasıl yele verdiğini görürsünüz.

Sabahattin EYUBOĞLU

Etkinlik 1: Aşağıdaki bulmacayı çözünüz.



1. Güneşin sabah doğmadan önceki zamanı
2. Boşuna, boşu boşuna
3. Kırsal topluluklarda köyün zorunlu ve isteğe bağlı işlerinin köylülerce eşit şartlarda emek birliğiyle gerçekleştirilmesi
4. Sağlam, güçlü, iyi gelişmiş
5. İnsancılık
6. Tekke
7. Egemenlik
8. Çok geniş

Etkinlik 2: Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle, kestirimde bulunarak yazınız. Daha sonra sözlük anlamlarını sözlüklerden bulup bir cümle içinde kullanınız.

1. Kulak vermek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

2. Dalına binmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

3. Bir kaşık suda boğmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

4. Hakkından gelmek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük
Anlamı:.....

Cümle:.....

5. Rutubetten nem kapmak

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

6. Yele vermek

Kestirilen Anlam:.....

Sözlük Anlamı:.....

Cümle:.....

Etkinlik 3:

a. Aşağıdaki metinleri okuyunuz.

Şu da bir gerçek ki, dost postuna sarılanlar da çeşit çeşittir. Kimileri yıllar boyu nice bin adama bağlı kaldıktan sonra, gün gelir ondan uzaklaşmak isterler. Ortada bir neden olmasa da yaparlar bunu. Çünkü, bir yerde dostluktan da bıılır. Hem insanın bir yaştan sonra başını dinlemesi, harran gürrandan elini eteğini çekmesi de yararlıdır. Kaldı ki, dostlar arasında zamanla beliren görüş ayrılıkları, yaşama biçimleri de onları birbirine yabancılaştırır. (1) Salah Bırsel	İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlarla yakınlık kurmaya iteleen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii ama en önemlisi yaşama, eş bir anlam vermemiz. Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? “Dünyayı seninle sevmişim ey dost.” Dünya ancak sevgiyle dostlukla güzelleşiyor. Pinti çıkarların egemen olduğu bir dünya, dünya mıdır, yoksa cehen-nem mi? (2) Oktay Akbal	Sanırdım gündüzdü onlarla gecem İçimde ümitti dost bildiklerim. Ne zaman yıkılıp yere düştüysem Bırakıp da gitti dost bildiklerim. Hepsi varken baharımda, yazımda; Kışın bir burukluk kaldı ağızımda, Seneler senesi oysa gözümde Cihana eşitti dost bildiklerim. Meydana cıkalı asıl çehreler Aydınlanmaz oldu artık geceler Yalanlar tükendi, indi maskeler Birer birer bitti dost bildiklerim. (3) Ümit Yaşar Oğuzcan

b. Yukarıdaki metinlerin ana düşüncelerini (ana iletilerini) aşağıya yazınız.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

c. Yukarıdaki metinlerden hangisi ana düşüncesi (ana iletisi) bakımından “Dostluk” adlı metne (ana iletisine) en yakındır? Niçin?

-
-
-
-

Etkinlik 4: “Dostluk” adlı metinden çıkardığınız diğer iletileri (yardımcı düşünceleri) aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Etkinlik 5: Aşağıdaki paragraflarda ne anlatılmak istenmiştir? Düşüncelerinizi boş alana yazınız.

Paragraf	Düşünceleriniz
Ahlak adına sevgiyi baltalayanlar bu dünyanın başına bela olan zavallı körler, ya da kaşarlanıp, ikiyüzlülüğe dökülüp ahlaksızlığın ta kendisi olmuş bir ahlakı çıkarları için sürdürenlerdir. Sevgiden yana olmayan ahlak karanlıktan yanadır. Aydınlık isteyenlerin baş düşmanıdır böyle ahlak.	
Sevgilerin kaynağı çıkar düşüncesi olsaydı, insanlık tarihinde en büyük dostluklara kaderleri, sınıfları, sanatları, kazanç kapıları bir olan insanlar arasında rastlanırdı en çok.	
Dost kırmaktan korkmayan, kendini beğenmişliğin verdiği yüzsüzlükle de yukarı katlara kestirmeden gidebilir. O zaman seyredin siz o dost kıranın nasıl insan kırdığını. Kendisine bağlanan umutları nasıl yele verdiğini görürsünüz.	

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri anlamlı bir paragraf oluşturacak biçimde sıralayınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte yapınız.)

1. Kimine göre kardeşlik haklı bir düzen içinde kendiliğinden doğar.
2. Çıkarla, demeye kalkmayın.
3. Bu düşüncenin doğruluğu su götürmez.
4. Çünkü çıkar, bir ortak kavga süresince, insanları bir araya getirip coşturabiliyor, orası doğru; ama sonra?
5. Götürmez ama haklı bir düzeni kurmak için en az iki kişinin kurtlara karşı birleşmesi gerekir, bu birleşmeyse sevgiden başka neyle gerçekleşebilir?
6. Sıra kazancı bölüşmeye gelince çok kez, birbirini öldürüp paylarını çoğaltan altın arayıcılarına ya da kemiğini kapıp bir köşeye kaçan kurtlara dönmüyor mu insanlar?

Sıralama: (), (), (), (), (), ()

Etkinlik 7:

a. Aşağıdaki atasözlerini okuyunuz.

1. Dost sanma, şanlı vaktinde dost olanı; dost bil, gamlı vaktinde elinden tutanı.
2. Dost acı söyler.
3. Dal rüzgarı affeder ama, kırılmıştır bir kere.
4. Dostun attığı taş baş yarmaz.
5. Abanın kadri, yağmurda bilinir.
6. Gerçek dost, düşebileceği noktada dostunu kollayandır; her işinde ona baş sallayan değil.
7. Dostun attığı gül onulmaz yara açar.
8. Bir düşmanı affetmek, bir dostu affetmekten daha kolaydır.
9. Dost kara günde belli olur.

b. Yukarıdaki atasözlerini anlamlarına göre sınıflayıp benzer anlamı taşıyan atasözlerinin numaralarını aşağıdaki kutucuklara yazınız. (Bu etkinliği sıra arkadaşınızla birlikte tartışarak yapınız.)

(), (), ()

(), (), ()

(), (), ()

Etkinlik 8: Aşağıdaki soruları okuyunuz, yanıtları üzerinde düşününüz.

S.1. “Dostluk” adlı deneme yazısını nasıl buldunuz? Neden?

S.2. Sizce insanın gerçek bir dosta gereksinimi var mı? Neden?

S.2. Gerçek bir dostu olan var mı? (Var ise) Onu niçin dost olarak görüyorsun?

S.3. Yazarın dostlukla ilgili kaygıları nelerdir? Siz, yazarın bu kaygılarını paylaşıyor musunuz?

S.4. Çevrenizde tanıdığınız insanlar arasından, kime/kimlere bu metni okumasını önerirdiniz? Neden?

S.5. Sizce arkadaşlıkla dostluk aynı şey mi?

Etkinlik 9: Sözcük Türeterek Öykü Yazma

a. “Dost” sözcüğünün sizde çağrıştırdığı sözcükleri aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.

b. Yazmış olduğunuz sözcükleri kullanarak bir öykü veya kompozisyon yazınız.

...

c. Sıra arkadaşınızın yazdığı metni okuyunuz. Metin hakkındaki düşüncelerinizi aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler
Bîçim	Kağıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış mı?
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgili mi?
	Öykü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde sürdürölmüş mü?
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı?
	Bir ana düşünceye ulaşılmış mı?
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi?
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygun mu?
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış mı?
	Cümlede sözcük ve düşünce tekrarları yapılmamış mı?
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmış mı?

Etkinlik 10: Doğru mu, Yanlış mı?

Aşağıdaki yargı bildiren cümlelerin doğru olup olmadığını düşününüz.

- “Biraz sonra yemek yiyeceğiz.” cümlesinin yüklemi geçişli eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki iki cümlelerin de yüklemi geçişsiz eylemdir.

1. Dondurmayı çok sever.
2. Ağlaya ağlaya yanıma geldi.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Saçlarını kuaföre boyatmış.” cümlesinin yüklemi dönüşlüdür.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki iki cümlelerin de yüklemi geçişsiz eylemdir.

1. Kardeşim birdenbire karşıma dikildi.
2. Ev sahibi bizi karşıya kadar geçirdi.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Güzel bir türkü dinletti.” cümlesinin yüklemi ettirgen çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Çalışmadığı için yanıtlayamadı.” cümlesinin yüklemi geçişli bir eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Gezdiğimiz müzelerin fotoğrafını çekti.” cümlesinin yüklemi etken çatılı bir eylemdir.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Dün bebeği ağlattı.” cümlesinin yüklemi oldurgan çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

- Aşağıdaki cümleler nesne-yüklem ilişkisi yönünden aynıdır.

1. Bir yıl sonra okulunu bitirecek.
2. Yorgun olduğu için derste uyumuş.

Doğru mu, Yanlış mı?

- “Arabanın yanına yaklaştı.” cümlesinin eylemi işteş çatılıdır.

Doğru mu, Yanlış mı?

Gelecek Planlama:

Aşağıda sıralanan başlıklarla ilgili bir araştırma yapınız.
Ceyhun Atuf Kansu’nun hayatı hakkında kısa bilgi toplayınız.
Ceyhun Atuf Kansu’nun hangi eserleri bulunmaktadır?
Eserlerinde daha çok hangi konulara değinmiştir?
Ceyhun Atuf Kansu’nun beğendiğiniz birkaç şiirini okumak üzere sınıfa getiriniz.

EĞİTİM DURUMU 6

DÜNYANIN BÜTÜN ÇİÇEKLERİ

(Ceyhun Atuf KANSU)

ANLATAMIYORUM

(Orhan VELİ)

ANLATAMIYORUM

Ağlasam sesimi duyar mısınız,
Mısralarımda;
Dokunabilir misiniz,
Gözyaşlarıma, ellerinizle?
Bilmezdim şarkıların bu kadar güzel,
Kelimelerinse kifayetsiz olduğunu
Bu derde düşmeden önce.
Bir yer var, biliyorum;
Her şeyi söylemek mümkün;
Epeyce yaklaşmışım, duyuyorum;
Anlatamıyorum.

ORHAN VELİ

DÜNYANIN BÜTÜN ÇİÇEKLERİ

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum
Bütün çiçeklerini getirin buraya,
Öğrencilerimi getirin, getirin buraya,
Kaya diplerinde açmış çiğdemlere benzer
Bütün köy çocuklarını getirin buraya,
Son bir ders vereceğim onlara,
Son şarkımı söyleyeceğim,
Getirin, getirin...ve sonra öleceğim.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Kır ve dağ çiçeklerini istiyorum,
Kaderleri bana benzeyen,
Yalnızlıkta açarlar, kimse bilmez onları
Geniş ovalarda kaybolur kokuları...
Yurdumun sevgili ve adsız çiçekleri
Hepinizi, hepinizi istiyorum, gelin görün beni,
Toprağı nasıl örterseniz öylece örtün beni.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Afyon ovasında açan haşhaş çiçeklerini
Bacımın suladığı fesleğenleri,
Köy çiçeklerinin hepsini, hepsini,
Avluların pembe entarili hatmisini,
Çoban yastığını, peygamber çiçeğini de unutmayın,
Aman Isparta güllerini de unutmayın
Hepsini, hepsini bir anda koklamak istiyorum.
Getirin, dünyanın bütün çiçeklerini istiyorum.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Ben köy öğretmeniyim, bir bahçıvanım,
Ben bir bahçe suluyordum, gönlümden,
Kimse bilmez, kimse anlamaz dilimden,
Ne güller fışkırır çilelerimden,

Kandır, hayattır, emektir benim güllerim,
Korkmadım, korkmuyorum ölümden,
Siz çiçek getirin yalnız, çiçek getirin.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Baharda Polatlı kırlarında açan,
Güz geldi mi Kop dağına göçen,
Yörükler yaylasında Toroslarda eğleşen,
Muş ovasından, Ağrı eteğinden,
Gücenmesin bütün yurt bahçelerinden
Çiçek getirin, çiçek getirin, örtün beni,
Eğün türkülerinin içine gömün beni.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
En güzellerini saymadım çiçeklerin,
Çocukları, öğrencileri istiyorum.
Yalnız ve çileli hayatımın çiçeklerini,
Köy okullarında açan, gizli ve sessiz,
O bakımsız, ama kokusu eşsiz çiçek.
Kimse bilmeyecek, seni beni kimse bilmeyecek,
Seni beni yalnızlık örtecek, yalnızlık örtecek.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Ben mezarsız yaşamayı diliyorum,
Ölmek istiyorum, yaşamak istiyorum,
Yetiştirdiğim bahçe yarıda kalmasın,
Tarumar olmasın istiyorum, perişan olmasın,
Beni bilse bilse çiçekler bilir, dostlarım,
Niçin yaşadığımı ben onlara söyledim,
Çiçeklerde açar benim gizli arzularım.

Dünyanın bütün çiçeklerini diyorum,
Okulun duvarı çöktü altında kaldım,
Ama ben dünya üstündeyim, toprakta,
Yaz kış bir şey söyleyen toprakta,
Çile çektim, yalnız kaldım, ama yaşadım,
Yurdumun çiçeklenmesi için daima yaşadım,
Bilir bunu bahçeler, kayalar, köyler bilir.
Simdi sustum, örtün beni, yatırın buraya,
Dünyanın bütün çiçeklerini getirin buraya.

CEYHUN ATUF KANSU

Etkinlik 1: “Dünyanın Bütün Çiçekleri” adlı şiirde okuyucuya seslenen köy öğretmenin kişiliksel ve ruhsal özelliklerini sizde bıraktığı izlenimlere dayanarak yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2: Yaptığınız araştırmadan yararlanarak Ceyhun Atuf Kansu hakkında edindiğiniz bilgileri aşağıdaki ilgili yerlere yazınız

Şairin Hayatı	Şairin Eserleri
Şairin en çok işlediği konular	Şairin en beğendiğim şiirleri

Etkinlik 3: Dünyanın Bütün Çiçekleri” adlı şiirde okuyucuya seslenen köy öğretmeni sizce kaç yaşlarındadır? Şiirden yola çıkarak bu yargınızın nedenini aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: Şiirle ilgili sınıfa yöneltmek üzere nitelikli üç soru yazıp yanıtlayınız.

S.1.....

.....

C.1.....

.....

.....

S.2.....

.....

C.2.....

.....

.....

S.3.....

.....

C.3.....

.....

.....

Etkinlik 5: Çağrışımlardan Yararlanarak Şiir Yazmak

a. “Aşk” veya “sevgi” sözcüklerinden birini seçerek bu sözcüğün sizde çağrıştırdığı sözcükleri aşağıdaki tablonun içine yazınız.

b. Tablo içine yazmış olduğunuz sözcükleri kullanarak bir şiir yazınız.

c. Sıra arkadaşınızın yazdığı şiiri okuyunuz. Şiir hakkındaki düşüncelerinizi aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda arkadaşınıza söyleyiniz.

	Yazılı Anlatımda Aranılan Özellikler
Bîçim	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmış mı?
Dil ve Anlatım	Başlık şiire uygun mu?
	Duygusal bir anlatım yakalanmış mı?
	Şiirde anlamsal bir bütünlük var mı?
	Şiiri oluşturan mısralar etkileyici mi?
	Şiiri kendine özgü ifadelerle anlatmış mı?

Etkinlik 6: Aşağıdaki cümleleri dikkatli bir biçimde okuyunuz. Cümlelerdeki anlatım bozuklarının nedenlerini düşününüz.

1. Alçak sesle arkadaşının kulağına bir şeyler fısıldadı.
2. Yangın yerinden önce yaşlı ve ihtiyarlar kurtarıldı.
3. Sanırım bu işi mutlaka kabul eder.
4. Kravatsız okula gidilmez.
5. Ektiğimiz fidanlar hemen yeşerdi.
6. Öğrenciler kulak kabartmış ders dinliyor.
7. Satıcı kadına uzun süre baktı.
8. Annemin başı ağrıyor, doktora gitmiyor.
9. Attila İlhan şiir, Abidin Dino resim yapıyordu.
10. Çiçeklere hem su verdim hem de ilaçladım.
11. Kuşlar ağaca birer birer kondular.

Etkinlik 7: Aşağıdaki cümlelerde bulunan anlatım bozukluklarının nedenini ilgili cümlenin altına yazınız.

1. Gönderdiğim paketi, eminim, almış olmalısın.

.....

2. Çocuğun tırnakları çok büyümüş.

.....

3. Bugün çok başım ağrıyor.

.....

4. Söylediklerini gizli bir sır gibi saklayacağım.

.....

5. Arabanın benzini bitmiş, bir türlü çalışmıyor.

.....

6. Satıcı kadına uzun süre baktı.

.....

7. Minareyi çalan örtüsünü hazırlar.

.....

8. Ellerim bugün çok üşüyorlar.

.....

9. Çiçeklere hem su verdim hem de ilaçladım.

.....

10. Hikaye okumayı az, roman okumayı hiç sevmezdi.

.....

11. Genç damat ve gelin düğünden sonra resim çektirdiler.

.....

12. Çocuğa fazla yüz veriyorsun, uyarmıyorsun.

.....

13. Yaralı çocuğun vücudundan yere kırmızı kanlar akıyordu.

.....

14. Ona verdiğim kitabı geri iade etti.

.....

15. Arılar bu günlerde bal yapıyorlar.

.....

16. Kentin her yerinin lâlelerle dolması kuşkusuz, insana büyük mutluluk veriyor olmalıdır.

.....

17. Yazarın bu cümlelerinden hangisi kesinlikle doğru olabilir?

.....

18. Arkadaşım babasını çok seviyor, büyük hayranlık duyuyor.

.....

19. Konuşurken elleri bir yukarı bir aşağı iniyordu.

.....

20. Bu olaya gereken ilgi ve önemi vermeliyiz.

.....

DEĞERLENDİRME (Süreniz 12 dakikadır.)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
 - a. Kardeşim, sen de sorduklarımı bilemiyorsun.
 - b. Yeni aldığı kitaba şöyle bir baktı ve bir köşeye attı.
 - c. Baban çoktan eski köye gitmiştir.
 - d. Bu sabah dedesiyle çarşıya gidecek.
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır?
 - a. Kavak ağacını seven çok az kişi gördüm.
 - b. Yerde sayanlar, yürüyenlerden daha çok gürültü eder.
 - c. Kötülük kapısını aralamaya gelmez, derhal ardına kadar açılır.
 - d. Akıl yaşta değil baştadır, fakat akli başa yaş getirir.
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu vardır?
 - a. Her yaz burada ilginç şenlikler düzenlenir.
 - b. Bir sabah ansızın başlayan yağmur yaşamı felç etti.
 - c. Arkadaşım babasını çok seviyor, büyük hayranlık duyuyor.
 - d. Adam yaz yağmuru gibi; hemen sinirleniveriyor.
4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu yoktur?
 - a. Yanımda birdenbire bir gölge beliriverdi.
 - b. Herbiri göze ve gönle ferahlık katan bir zevk içindeydi.
 - c. Onun beni tanıyacak gibi bir hali vardı.
 - d. Ona verdiğim kitabı geri iade etti.
5. Aşağıdakilerden hangisi bir cümle değildir?
 - a. Değermiş bunca zahmete girmeye
 - b. Senin çok sevdiğin kitabı
 - c. Ben nereden anlayabilirdim senin bir sıkıntın olduğunu
 - d. Koşuyorum
6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesne yoktur?
 - a. Sesini ve gözlerinin rengini unutabilsem!
 - b. “Kal yavrum.” dedi, canım annem.
 - c. Acı sözlere dayanamayıp ağlamaya başladı.
 - d. Ağlayan insanlar onu unutamadılar.
7. Aşağıdaki cümlelerin hangisi çatı bakımından diğerlerinden farklıdır?
 - a. Bulaşıklar akşam geç vakitte yıkandı.

- b. Hasan Çavuş iki gün sonra ormanda bulunur.
- c. Durumu görünce öfkeyle ileri atıldı.
- d. Çıkan kasırgada köydeki evlerin çoğu yıkıldı.

8. Aşağıdakilerin hangisinde eylemin karşılıklı yapma anlamı yoktur?

- a) Bu konuyu onunla çok tartıştık.
- b) Bu yazarla bir konferansta tanıştık.
- c) Eski evimizden geçen yıl taşındık.
- d) Arkadaşımla terminalde buluştuk.

9. I. İçeri girenlere herkes bakıyor.

II. Elindeki kalemi ona verdi.

III. Ders boyunca hep bize soru sordu.

IV. Konu en ince ayrıntısına kadar anlatıldı.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yüklem, etken bir eylem değildir?

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

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne hem işi yapmakta hem de yapılan işten etkilenmektedir?

- a) Şiir gecesinde genç şairlerin şiirleri okundu.
- b) Yarışmada dereceye girenlere ödülleri verildi.
- c) Araba üzerine doğru gelince biraz geriye çekildi.
- d) Çıkan kavgada bütün sandalyeler kırıldı.

EK – 5 STRATEJİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK AÇIKLAMALAR

STRATEJİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK AÇIKLAMALAR

Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi birçok girişik eylemi içeren okuma edimi, okur açısından etkin olmayı gerektirir. Metinle iletişime giren okur, okuduğu metni kavramak, sözcük, tümce ve paragraf düzeyinde çözümleyebilmek için çeşitli zihinsel becerilerini harekete geçirmek durumundadır. Bir metnin anlamsal içeriğinin kavranması ve çözümlenmesinde, okurun metnin içeriğine ilişkin ön bilgileri kadar metnin yapısı ve okurun *metin okuma süreçlerinde* kullandığı stratejiler de etkilidir.

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlamalarını yönlendirmek için kullandıkları stratejilerdir. Pressley ve Wharton (1997; akt. Doğan, 2002: 22-23), iyi okuyucuların, okuma işleminden önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra kullanmış oldukları stratejilerin şunlar olduğunu belirtmişlerdir:

Okuma öncesinde kullanılan stratejiler:

- 1) Belirli okuma amaçları vardır.
- 2) Okuma öncesi aşağıdaki amaçları gözeterek metne bir bütün olarak bakmaktadırlar.
 - a) Bölümle ilgili amaçları belirlemektedirler.
 - b) Bir okuma planı geliştirmektedirler.

Okuma sırasında kullandıkları stratejiler:

- 1) Okuma amaçlarıyla ilgili bilgiyi bulmaya çalışmaktadırlar.
- 2) Amaçlarla ilgili bilginin, düşüncenin altını çizmektedirler.
- 3) Okuma sırasında öngöründe bulunmakta, varsayımlar ileri sürmektedir.

Okuma sonrasında kullandıkları stratejiler:

- 1) Okumalarını bitirdiklerinde tekrar özetleme yapmaktadırlar.
- 2) Bazen metinden çıkardıkları önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışmaktadırlar.
- 3) Daha sonra hatırlamak ve kullanmak üzere notlar almaktadırlar

Bütünleştirmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bir gereği olarak, yukarıda sözü edilen stratejilerden bazıları (altını çizerek okuma, göz atarak okuma, amaç belirleyerek okuma) öğrenme-öğretme sürecinin (döneminin) başında, deney grubu öğrencilerine öğretilmiştir. Bu süreçte öncelikle bu stratejilerin nasıl ve ne amaçla kullanılabileceği öğrencilere sözlü olarak anlatılmış, daha sonra metin üzerinden uygulamalı çalışma yaptırılmıştır.

Sözü edilen stratejilerin nasıl ve ne amaçla kullanılabileceğine yönelik yapılan açıklamalar şu şekilde özetlenebilir:

1. Amaç Belirleyerek Okuma: İyi bir okuyucu, metni okumaya başlamadan önce, o metni niçin okuduğunu ya da okuma sürecinde hangi noktalara odaklanması gerektiğini bilir. Nitekim, okuma öncesi, amacını ya da amaçlarını belirlenmeden metni okumaya başlayan birey, okuduğu metni yeterince anlayamaz. Bu nedenle her okuma etkinliğinden önce bazı soruları kendimize yönelmeli ve okumayı bu sorular doğrultusunda gerçekleştirmeliyiz. Örneğin, metni okumadan önce “Yazar bu metin niçin yazmıştır?”, “Bu metinle bizlere neleri aktarmak istemektedir?”, “Metnin ana düşüncesi nedir?”, “Yazar ana düşüncesini desteklemek için hangi yardımcı düşüncelere başvurmuştur?” vb. soruları kendimize yönelmeliyiz. Bu soruları yanıtlamak amacıyla yapacağımız okuma etkinlikleri çok daha verimli geçecektir.

Amaç belirleyerek okumanın bir diğer önemli işlevi, verilen uzun metinlere ilişkin soruların yanıtlanmasını kolaylaştırmasıdır. Örneğin, sizlere sorulan sorular, eğer uzun bir metnin içeriğine (ana düşünce, yardımcı düşünce, metin içinde geçen bir söz deyim vb.) yönelikse metni okumadan önce soruları okumanız sizlere metni anlamada ve çözümlemede kolaylık ve zaman sağlar. Önce soruları okuyan biri, o metni hangi amaçla okuyacağı ve dolayısıyla hangi noktalara odaklanması gerektiğini bilir.

2. Altını Çizerek Okuma: Okunan bir metnin anlamlandırılmasını sağlayacak anahtar sözcük, kavram ya da önemli görülen yerlerin belirlenmesidir. Okuma amacını belirleyen biri, okuma sürecinde amaçlarına göre metin içinde geçen sözcüklerin, deyimlerin, anahtar sözcüklerin, önemli yerlerin ya da yeterince anlamadığı yerlerin altını çizer. Bu işlem, metin okuma sürecinden sonra yapılacak işlemler açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, uzun bir metni okuduktan sonra, o metne ilişkin soruları yanıtlarken bu işaretlemeler okunan metnin kısa bir zamanda ve verimli bir biçimde tekrar gözden geçirilmesine olanak sağlar.

3. Göz Atarak Okuma: Okuma sürecinden sonra yapılan bir işlemdir. Belirlediği amaçlar doğrultusunda okumasını gerçekleştiren biri, amaçlarına göre önemli gördüğü yerlerin, sözcüklerin, deyimlerin ya da anlamadığı yerlerin altını çizerek, işaretleyerek ya da not alarak belirginleştirir. İyi bir okuyucu, metni tam olarak anlamlandırmak için bu işlemleri gerçekleştirdikten sonra, yapmış olduğu işlemleri göz atarak okuma yoluyla tekrar gözden geçirir. Ancak, göz atarak okuma yapabilmek için okuma sürecinde sözünü ettiğimiz işlemleri yapmanız gerekmektedir.

Yukarıda özetle verilen bu açıklamalar yapıldıktan sonra sözü edilen stratejilerin kullanımına yönelik öğrencilere, metinler üzerinden (Düşünmeyi Öğretmek, Halkı Eğitmek başlıklı metinler üzerinden), üç ders saati boyunca uygulamalı çalışmalar yaptırılmıştır. Ayrıca, öğrenciler, strateji kullanımını alışkanlık haline getirebilmeleri amacıyla, dönem içindeki her bir okuma etkinliğinde bu stratejileri kullanmaya özendirilmiştir.

EK – 6 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

TÜRKÇE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ TESTİ

YÖNERGE

- Test, anadili eğitiminde, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için hazırlanmıştır.
- Size dağıtılan soru kitapçığı 35 sorudan oluşmaktadır.
- Yanıtlamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz.
- Yanıtlamaya geçmeden önce, test yanıt kağıdı üzerinde size ayrılan yere adınızı ve soyadınızı yazınız.
- Yanıt kağıdında yapacağınız bütün işaretleme ve işlemlerde kurşun kalem kullanılacaktır.
- Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Ancak, yanıtlamakta zorlandığınız sorular üzerinde fazla zaman harcamayınız. Zamanınız kalırsa yanıtlayamadığınız sorulara yeniden dönersiniz.
- Her sorunun 1 doğru yanıtı vardır. Bir soru için birden çok “işaretleme” yapılmışsa o soru yanlış yanıtlanmış sayılacaktır.
- Bu test için size verilen yanıtlama süresi 60 dakikadır.

BALIKÇIL

Bir gün uzun bacakları üstünde balıkçıl,
Uzun boynuna takılmış upuzun bir gaga,
Dolaşıyordu bir su kıyısında,
Su en güzel günlerdeki gibi pırı pırlı.
Güzel turna kardeş fır dönüyordu içinde,
O nefis yayın kardeşle birlikte.
Balıkçıla o kadar yaklaşıyorlardı ki,
Uzansa hepsini yakalayıverecekti.
Ama hiçbir şey yapmadı, bekledi;
Karnım biraz daha acıksın dedi.
Muntazam yaşardı, vakitsiz yemek yemezdi.
Nelerden sonra hazret acıktığını sezdi.
Yavaşça kıyıya yaklaştı.
Bu sefer de sazanlar dolaşıyordu suda.
Bekleyecekti, hoşuna gitmemişti bu da.
Nedense biraz fazla kibirliydi.
Beğenmezdi öyle değme yemeği;
"Sazana mı kaldı, diyordu, kuşların beyi?
Bununla doyacağım! Beni ne sanıyorlar?"
Sazan da gitti. şimdi bir kaya balığı var;
Onunla da koskoca balıkçıl nasıl doyar?
"Allah korusun! diyordu, kımıldamam bile."
Ama sonra daha azı için kımıldadı.
Kalmamıştı suda balığın adı.
Acıkmıştı; bir sümüklü böceğe rastladı;
Bir anda yaladı, yuttu lezzetle.
Pek o kadar müşkülpesent olmayın.
Bu dünyada, en fazla uysallar rahat eder.
Aç gözlülük ederseniz, eldeki de gider;
Hiçbir şeyi küçük görmeyin sakın.

La Fontaine - "La Fonten"
Çeviren: Orhan Veli KANIK

(1-5. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

1. Parçanın ilk iki dizesinde betimlenen (tasvir edilen) nedir?
 - A) Tabiatın güzelliği
 - B) Balıkçılın dış görünüşü
 - C) Uzun bacağın özellikleri
 - D) Balıkçılın gezintisi

2. "Nelerden sonra hazret acıktığını sezdi." dizesinde, altı çizili sözcük, söze nasıl bir anlam kazandırmaktadır?
- A) Saygı duyma B) Alay etme
C) Hor görme D) Sevgi besleme
3. Parçadaki balıkçıl, karakter bakımından ne tip bir insan örneğidir?
- A) Güç beğenen, nazlı ve gururlu
B) Zavallı ve yardımsever
C) Vurdumduymaz ve bencil
D) Alçakgönüllü ve iyiliksever
4. Parçanın ana düşüncesi, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle açıklanabilir?
- A) Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz.
B) Acıkan doymam, susayan kanmam sanır.
C) Güvenme varlığa, düşersin darlığa.
D) Emek olmadan yemek olmaz.
5. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde, eylemin yapılmadığı belirtilmektedir?
- A) Bu sefer de sazanlar dolaşıyordu.
B) Karnım biraz daha acıksın dedi.
C) Uzansa hepsini yakalayıverecekti.
D) Bir sümüklü böceğe rastladı.

KARGA YAVRUSU

Nüfus katibi Sivrililerin Kadir Efendinin oğlu, on yaşlarında Nazif, Karadonluların Mustafa'nın oğluna bir uçurtma verip bir karga yavrusu almış, besliyor.

Anası ve büyükanası nedense bu karga yavrusunu istemediler.

- Besleme o pis kargayı, dediler.

Oğlan dinlemedi. Götürmüş arpa ambarına saklamış, orada besliyor.

Babasına söylediler, aldırmadı. Bir daha söylediler:

- Bizi dinlemiyor, sen de aldırmiyorsun, bu oğlan artık büsbütün haylaz olacak, dediler.

Babasının bir kızgınlığına rasgelmış olacak, oğlunu çağırdı, dut ağacına bağladı, ağlamasına, yalvarmasına aldırmadı, dövmeye başladı. Kimseler elinden alamadılar. O kadar dövdü ki, oğlan bayıldı; o da öldü diye bıraktı, çıktı gitti.

Anası, anasının anası, ağlayarak çocuğu ağaçtan çözdüler, sundurmaya uzattılar, komşular yetiştiler, yüzüne su serptiler, nişadır ruhu koklattılar, ayılmadı.

Anası, büyükanası saçlarını başlarını yoldular, bir yandan da belediye hekimine haber gitti. Hekim geldi, çocuğa baktı, ayılttı. Gönüller de hoş oldu. Yalnız, hekim kapıdan çıkarken komşulara demiş ki;

- Ben bu işi hükümete haber vermeliyim! Belli olmaz, yarın çocuğa bir şey olursa benim yakama yapışır!'

Bu söz işitilince oğlanın anası ve anasının anası yeniden coştular, ağlamaya başladılar. Kadir Efendiye haber yolladılar. Geldi. Kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş!

Anlattılar. Korktu.

Doktora koştular. Yalvarış, yakarış, ant şart ki bir daha çocuğa gül yaprağı ile dokunmayacaklar! Neyse, işi örtbas ettiler.

Oğlan da birkaç gün sonra ayaklandı ve iki karga yavrusu beslemeye başladı.

Memduh Şevket ESENDAI

(6-8.sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

6. Parçada geçen "Kanı soğumuş ve yelkenleri suya inmiş!" sözleriyle anlatılmak istenen, aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Yaptıklarından fazlaca utanmış
 - B) Kızgınlığı geçmiş, iyice yatışmış
 - C) Olanlara canı oldukça sıkılmış
 - D) İnanılmayacak ölçüde korkmuş
7. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde "bir durumun ya da eylemin aşırı olması" anlamı **yoktur**?
 - A) O kadar dövdü ki oğlan bayıldı.
 - B) Bu oğlan büsbütün haylaz olacak.
 - C) Anası, büyükanası saçlarını başlarını yoldular.
 - D) Babasına söylediler, aldırmadı.
8. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde "bir durumun duyulmaması için önlem almak" anlamı vardır?
 - A) Neyse işi örtbas ettiler.
 - B) O da öldü diye bıraktı.
 - C) Gönüller de hoş oldu.
 - D) Yüzüne su serptiler, ayılmadı.

(9 ve 10. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

KITAP ULUDUR

Kitap
Anamca ulu,
Ekmekçe lokma lokma,
Suca yudum yudum,
Kenarında yitirdim dünyayı,
Ortasında buldum.
Odundum eğirdi beni,
İnsana çevirdi beni,
Geceyi onunla yıktım,
Kara girdim koynuna,
Ak çıktım.

(Ali YÜCE)

9. Yukarıdaki şiirin kavratmak istediği düşünce, aşağıdakilerden hangisiyle belirtilebilir?
- A) Kitap, insanların eğitiminde önemli bir yer tutar.
B) Kitap olmadan hiçbir şey öğrenme imkanı yoktur.
C) Kitaplar ekmekten, sudan ve anadan farksızdır.
D) Her insan kendi yaşına uygun kitaplar okumalıdır.
10. Şiirde, “Geceyi onunla yıktım” dizesinde verilmek istenen düşünce, aşağıdaki cümlelerin en iyi hangisiyle belirtilebilir?
- A) Bilgisizdim, kitap aracılığı ile bilgilendim.
B) Yaşamı sevmeyi onunla öğrendim.
C) Mutluluğa sürekli okuyarak ulaştım.
D) Umutsuzluklarımı kitaplarla yendim.

(11-19. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

YAYLA

Yayla, Orta Anadolu dağlarının düzü demektir. Bu yayla üstünden bütün tarih geldi, geçti; destanlar suyunu içti; masallar koynunda büyüdü.

Anadolu'da boş yayla, kuru yayla, geniş, havalı, tükenmez güneşli yayla, dayanıklı, sağ ve sağlam yetiştirir.

Buğdayı dayanıklı sağlam ve serttir. İnsanı da öyledir; yayla karakter yetiştirir.

Yayla adamı toprağı gibi dışından sönük, içinden uyanık, içinden derin, içinden duyumludur. Yaylanın suyu kazılarak çıkar. Yayla insanını da kazmak gerekir. İnsan, kendisinin derinliklerindedir. Yayla insanı, ruhunun dipleri karıştırılıncaya kadar coşmaz.

Yayla nasıl sessiz görünürse, insanı da durgun, vurdumduymaz görünür. Yayla havası gibi, yayla adamının, toplaya toplaya, biriktire biriktire, sindire sindire, aldığı bir hız vardır ki, yayla fırtınası gibi, birden boşanır:

Taş uçarur, çatı koparır, baca yıkar, kök söker.

Yayla buğdayı, olmayacakmış gibi ağır ağır yetişir: Çünkü içinden özlenir. Adamı da öyledir: Kuru, kısa, görünür. Onda kuvvet sinire, enerji ruha gider. Yayla adamı tuttuğunu bırakmaz; tuttuğu yerden koparılmaz. Şüphesiz siz de gördünüz. Ankara'da bir arşın boyundaki ağacın kökü, derinlerde ve uzaklardadır. Bir çekişte sökülecek sanılır: Kökü ayıklanmakla bitmez.

Yaylanın sesi kuru, gözü boş, fakat içi yanık, türküsü yasıdır: Yayla için için ağlar, bütün suları için için aktığı gibi. ..

Yayla da, bütün kıyılarımız bucaklarımız gibi, Anadolu'nun yalnız vurur silahı değil, duyar yüreği, özler gözü, ister gönlüdür. Geç duyar, geç ister, geç söyler: Fakat onun içine varabilen, bir büyük davanın sinirine, gönlüne, gözüne ve yüreğine kavuşmuş demektir.

Adamı da toprağı gibi, uzun uzun bakıldıktan, açıldıktan, sürüldükten sonra yeşerir.

Yayla yavaş değil sabırlıdır. Ağır değil, temkinlidir. Çıplak değil, kapalıdır.

Yayla, Türk'ün beşiği idi. Son sınırı da o olmuştur. Yayla biraz Türk'ün kendisidir.

(Falih Rıfkı, Eski Saat)

11. Bu parçada ne üzerinde durulmaktadır?

- A) Yayla buğdayının özellikleri
- B) Yayla koşullarının yaşam üzerindeki etkileri
- C) Yaylanın nasıl bir yer olduğu
- D) Yayla insanının zor koşullarda yaşadığı

12. Yayla insanı ruhunun dipleri karıştırılıncaya kadar coşmaz." cümlesindeki altı çizili söz, aşağıdakilerden hangisini anlatmak için kullanılmıştır?

- A) Coşmanın ne kadar sürdüğünü
- B) Coşmanın ne zaman biteceğini
- C) Coşmanın yaratacağı etkiyi
- D) Coşmanın başladığı zamanı

13. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde "zannetmek" anlamı vardır?

- A) Yayla, Türk'ün beşiği idi.
- B) Yayla biraz Türk'ün kendisidir.
- C) Bir çekişte sökülecek sanılır.
- D) Şüphesiz siz de gördünüz.

14. Cümlede kazandığı anlam yönünden duyu organları aracılığıyla algılanabilen kavramları karşılayan sözcüklere “somut anlamlı sözcükler” denir.

Buna göre, aşağıdaki cümlede altı çizili sözcüklerden hangisi somut anlamlıdır?

“Yaylanın sesi kuru, gözü boş, fakat içi yanık, türküsü yaslıdır.”
I II III IV

A) I B) II C) III D) IV

15. “Yayla adamı tuttuğunu bırakmaz; tuttuğu yerden koparılamaz.” cümlesindeki “tuttuğunu bırakmamak” sözü, aşağıdakilerden hangisini vurgulamak amacıyla kullanılmıştır?

A) beceriklilik B) hırçınlık
C) kararlılık D) korkusuzluk

16. Parçaya göre, aşağıdakilerden hangisi “yayla adamı”nın özellikleri arasında yer **almaz**?

A) Çevresine karşı duyarlı olmayan
B) Nitelikleri çabucak anlaşılmayan
C) Sessiz ve ilgisiz görünen
D) Tepkisini birdenbire göstermeyen

17. Parçada geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde, insana özgü nitelikler doğaya verilmemiştir?

A) Yayla için için ağlar.
B) Yayla yavaş değil, sabırlıdır.
C) Yayla Türk'ün beşiği idi.
D) Yayla karakter yetiştirir.

18. “Aynı anlama gelen sözcüklerin bir arada kullanılması bir anlatım bozukluğudur.”

Parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisi bu açıklamaya örnek olur?

A) İnsanı da durgun, vurdumduymaz görünür.
B) Buğdayı dayanıklı, sağlam ve serttir.
C) Onda kuvvet sinire, enerji ruha gider.
D) Bu yayla üstünden bütün tarih geldi, geçti.

19. Parçada geçen “Yayla için için ağlar” cümlesindeki altı çizili ikilemenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A) gözyaşı dökerek B) dışa vurmadan
C) hıçkırığa hıçkırığa D) nedeni yokken

(20 ve 21. soruları aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

Çiçekleri ezme yavrum
Çiçek bir yüreğe benzer
Çiçek ezen insan ezer
Sakin sen kuş vurma yavrum
En engin bir kardeşlikte
Uçar kuşlar gökyüzünde

(T. SARAÇ)

20. Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çiçek sevgisi B) Doğa sevgisi
C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi

21. Şaire göre kuşları neden **vurmamalıyız**?

- A) Kuşların özgürlüğünü korumak için
B) Doğanın dengesini bozmamak için
C) Kuşların gökyüzünde uçuşması için
D) Kuşlar kardeşliği simgelediği için

22. "Bir toplumun kültür ölçüsü tiyatrosudur. İnsanlığı onunla ölçülür. Adama insanlık duygusu orada aşılır. Oturmayı, kalkmayı, dinlemeyi, anlamayı, inceliği, birbirimizi sevmeyi orada öğreniriz."

Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Tiyatrosuz Yaşamak B) İnsanın Eğitimi
C) Tiyatronun Değeri D) Tiyatro ve İnsanlık Duygusu

23. "İstanbul'un yoksul bir semtinde bir çocuk bahçesi açıldı; gelip geçtikçe izledim, çocuklarla beraber, anneler de o bahçeye gelmeye başladılar, annelerin ellerindeki örgüler, yavaş yavaş yerlerini kitaplara, dergilere bırakmaya başladı. Bir küçük çocuk bahçesi, o semti birdenbire uygarlaştırdı."

Bu parçada vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Olumlu alışkanlıklar yavaş yavaş gelişir.
B) Çevredeki değişimler, insanların da değişmesine neden olur.
C) Çocuk bahçeleri, çocuklar kadar büyükler için de yararlıdır.
D) Büyüklerin gelişmesinde küçüklerin de katkısı vardır.

24. "Olur olmaz sözlerle canımı sıkmayın." cümlesindeki altı çizili sözcüklerle aşağıdakilerin hangisi anlamdaş **değildir**?

- A) Gereksiz B) Kuşkulu
C) Önemsiz D) Yersiz

25. "Onun cesaretine herkes hayran kaldı." cümlesinde geçen "cesaret" sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisinin kullanımı uygun **düşmez**?
- A) cesurluk B) yüreklilik
C) kahramanlık D) korkusuzluk
26. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi karşıt anlamlı **değildir**?
- A) haylaz – uslu B) yaşlı – genç
C) sert – yumuşak D) tatlı - tatsız
27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "çekmek" eylemi "döşemek" anlamında kullanılmıştır?
- A) Akşam, yazıyı temize çekti.
B) Soğuktan, yorganı başına çekti.
C) Çiçekleri korumak için bahçeye duvar çekti.
D) Usta, inşaatın elektrik kablolarını çekti.

(28 ve 29. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

"Konfüçyüs'e sordular:

- Bir ülkeyi yönetmeye çağırılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?

Büyük düşünür şöyle karşılık verdi:

- Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başladım.

Ve şöyle devam etti:

- Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılamazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir."

28. Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kusurlu bir dil töre ve kültürü bozar.
B) Sağlıklı bir toplumsal yaşamın temeli, kusursuz bir dildir.
C) Dil kusurlu olursa, düşünceler iyi anlatılamaz.
D) Toplumsal yaşamdaki sorumluluklar gereği gibi yapılmalıdır.

29. Parçada geçen "Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başladım." cümlesindeki, "gözden geçirmek" deyiminin anlamını aşağıdakilerden hangisi en iyi açıklar?

- A) Dili ele alıp, iyice incelemek ve aksaklıkları düzeltip iyileştirmek.
B) Dili, adaleti sağlayacak bir duruma getirmek.
C) Dille ilgili kitapları, uzun uzadıya üzerinde durmadan incelemek.
D) Sözcükleri, düşünceyi iyi anlatır duruma getirmek.

30. "Kötü yazdığınız için üzülmeğin. Çok iyi yazarak işe başlayan bir genç yazar kısa süre sonra yılarak yazmayı bırakabilir. Dünyada çok şey gibi, yetenek de çalışarak elde edilir. Olabildiğince çok yazın. Kötü olsa da yazın. Yaza yaza daha iyiye varacaksınız. Önemli olan alışkanlığınızı yitirmemektir."

Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisiyle yakından ilişkilidir?

- A) Alışmış kudurmuştan beterdir.
- B) Ağaç yaş iken eğilir.
- C) Adamın iyisi iş başında belli olur.
- D) Yenile yenile yenmesini öğreneceğim.

31. Deniz sevgisi ve saygısı taşıyan herkes, denizi kirlilemekle ağaç kesmek arasında bir fark olmadığını bilir. Bu duyguları taşımayanlar ise denizi

Parçanın aşağıdakilerden hangisiyle devam etmesi uygun olmaz?

- A) hazır ve kolay bir çöp tenekesi gibi görür.
- B) gördükçe içleri burkularak seyrederler.
- C) hiç kirlenmeyecek gibi kullanırlar.
- D) öldürdüklerinin farkında bile olamazlar.

32. Bir toplumun dili dünya görüşünden ayrılamaz. Toplumların kültür değişimlerini inceleyen antropologlar bu bağlantıyı uzun uzun araştırmışlardır. Nitekim Eskimo dili üzerine yaptıkları bir çalışmada; balıkla ilgili birçok sözcükle karşılaştıkları hâlde, savaşla ilgili hiçbir sözcüğe rastlamadıklarından "Eskimolar savaşçı bir toplum değildir." yargısına ulaşmışlardır.

Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Her dilde aynı kavramlar bulunmayabilir.
- B) Eskimo dilinde balıklarla ilgili çok sözcük vardır.
- C) Toplumun dili ile yaşam biçimi arasında bir ilgi vardır.
- D) Eskimo dilinde savaşla ilgili sözcükler yoktur.

33. Bir ulusun kalkınması demek, her bakımdan güzelleşmesi, yaşayış ve düşünce biçiminde güzele daha çok değer vermesi demektir. (1) Güzellik bir armağandır. (2) Çirkinlikler içinde kalkınma olamaz. (3) Toplumsal değerlere aykırı bir yaşam ulusları ileri götürmez, geliştiremez. (4) Sağlıklı ve onurlu bir toplum her açıdan temiz olmayı gerektirir.

Paragraftaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi, anlatım akışını bozmaktadır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

34. Dön dolaş, hep bu dil olayı çıkıyor karşımıza. Yeni Türkiye'nin her sorunu, eninde sonunda dilimize dokunuyor, zorluyor, kurcalıyor, evirip çeviriyor dilimizi. Bir ileri bir geri, ama hep değişme, gelişme halinde dilimiz. Yeni Türkiye, yeni Türkçesiz olamıyor demek. Dilimizle birlikte kalkınıyoruz.

Bu parçada aşağıdakilerden hangisine değnilmemiştir?

- A) Dilimizin her zaman geliştiğine
- B) Türkiye'nin yeni Türkçeden vazgeçemediğine
- C) Türkiye'nin dille beraber geliştiğine
- D) Kalkınmanın dilin gelişmesine bağlı olduğuna

35. “ Yüksek düşüncelerin bayağı zevklerle bir arada bulunması mümkün değildir. Zevklerin bayağılığı düşüncenin asaletini zedeler. Düşünce alanında üst seviyede olduğunu sandığımız insanların zevklerinde basitlik ve bayağılık görüyorsak, o kimsenin fikri değerlendirmelerine de şüphe ile bakmak gerekir. O zaman görülecektir ki düşünce alanında da bu insan aldatıcı bir parlaklığa sahiptir.”

Paragrafta vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Asil düşünceli insanlar her alanda kendisini geliştirirler.
- B) Olgun bir insanda düşünce ve zevk birlikte gelişir.
- C) Estetik duygusu gelişmiş insanlar zevk sahibidir.
- D) Zevkli insanlar daha az hata yaparlar.

TÜRKÇE YAZILI ANLATIM BECERİSİ TESTİ

YÖNERGE

- Test, anadili eğitiminde, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde yazılı anlatım becerisini ölçmek için hazırlanmıştır.
- Size dağıtılan soru kitapçığı 30 sorudan oluşmaktadır.
- Yanıtlamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz.
- Yanıtlamaya geçmeden önce, test yanıt kağıdı üzerinde size ayrılan yere adınızı ve soyadınızı yazınız.
- Yanıt kağıdında yapacağınız bütün işaretleme ve işlemlerde kurşun kalem kullanılacaktır.
- Her soruya yanıt vermeye çalışınız. Ancak, yanıtlamakta zorlandığınız sorular üzerinde fazla zaman harcamayınız. Zamanınız kalırsa yanıtlayamadığınız sorulara yeniden dönersiniz.
- Her sorunun 1 doğru yanıtı vardır. Bir soru için birden çok “işaretleme” yapılmışsa o soru yanlış yanıtlanmış sayılacaktır.
- Bu test için size verilen yanıtlama süresi 40 dakikadır.

1. "Her hafta bir roman"
Yukarıdaki cümlelerin, "başkasından duyulma, aktarılma anlamı kazanması için", aşağıdaki sözcüklerden hangisiyle tamamlanması gerekir?
A) okur B) okuyor
C) okumuş D) okuyacak
2. Aşağıdakilerden hangisi Türkçedeki "Büyük Ünlü Uyumu" kuralını tanımlamaktadır?
A) Türkçede bir sözcüğün ilk ünlüsü kalınsa, sonraki ünlüleri ince; ilk ünlüsü inceyse, sonrakiler de kalın olur.
B) Türkçede bir sözcüğün ilk ünlüsü inceyse, sonraki ünlüleri de ince, ilk ünlüsü kalınsa, sonrakiler de ince olur.
C) Türkçede bir sözcüğün ilk ünlüsü kalınsa, sonraki ünlüleri de kalın; ilk ünlüsü inceyse, sonrakiler de ince olur.
D) Türkçede bir sözcüğün ilk ünlüsü kalınsa, sonraki ünlüleri de kalın, ilk ünlüsü inceyse, sonrakiler de kalın olur.
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme (') işareti yanlış kullanılmıştır?
A) İstanbul'a gittiğimde Kızkulesi'ni gördüm.
B) Ayşe'ye, Emel'den selam getirdim.
C) Leman'ın 19 Haziran 1977'de doğduğunu biliyorum.
D) Konya'lı arkadaşım Ahmet'in ziyaretine gittim.
4. "Bugün Ayşe'yle hiç konuşmadılar." cümlesinde, eylemin zamanı ve kişisi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Olumsuz geçmiş zaman, 3. çoğul kişi
B) Olumsuz geniş zaman, 3. tekil kişi
C) Olumlu geçmiş zaman, 3. tekil kişi
D) Olumsuz geniş zaman, 3. çoğul kişi
5. Aşağıdakilerden hangisi, Türkçedeki ünsüzlerle ilgili kurallardan biri değildir?
A) Türkçe sözcüklerin sonunda yumuşak süreksiz (b,c,d,g) bulunmaz. Bu ünsüzlerin yerine sert süreksizleri (p,ç,t,k) gelir.
B) Sözcük sonlarında bulunan sert süreksiz ünsüzler (p,ç,t,k), ünlü ile başlayan herhangi bir ek aldıkları zaman, yumuşak süreksiz (b,c,d,g) biçimine dönüşürler.
C) Özel isimlerin sonlarında bulunan sert süreksiz ünsüzler (p,ç,t,k), ünlü ile başlayan bir ek aldıklarında, yumuşak süreksiz (b,c,d,g) biçimine dönüştürülerek yazılır.
D) Türkçe'de sonu sert ünsüzlerle (ç,f,t,h,s,k,p,ş) biten sözcükler, yumuşak süreksizlerle (d,c,g) başlayan ek aldıklarında, bu ünsüzler sertleşerek "t,ç,k" biçimini alırlar.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde, noktalama işareti yanlış kullanılmıştır?
- A) Akşam oldu mu bütün kasaba derin bir ıssızlığa gömülürdü.
B) Atatürk sarı saçlı, mavi gözlü, yağız çehreli bir komutandı.
C) Onun elinde, kapağı açılmamış bir hazine vardı: Gençlik.
D) Ahmet Amca dün akşam güzel mi güzel bir araba aldı?
7. Aşağıdakilerden hangisi, nokta işaretinin kullanılış yerlerindendir?
- A) Cümle içinde eş görevli sözcükler arasında
B) Satır sonuna sığmayan sözcüklerin sonunda
C) Herhangi bir nedenle bitmemiş cümlelerin sonunda
D) Cümle değerinde olan anlatımların sonunda
8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin eylemi "istek kipi" özelliği gösterir?
- A) Çalışırsan başarırsın.
B) Derslere çok çalışın.
C) Uzat yanağını öpeyim.
D) Arkadaşlarınla iyi geçinmelisin.
9. Balık demiş ki () () Etimi yiyen doymasın () avımı yapan gülmesin () ()
Yukarıdaki cümlede parantezle belirtilen yerlere sırasıyla hangi seçenekteki noktalama işaretleri konulmalıdır?
- A) (-) (") (!) (.) (") B) (:) (") (,) (.) (")
C) (!) (-) (,) (-) (.) D) (:) (") (,) (") (.)
10. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin eylemi olumludur?
- A) Artık, seni sevmiyorum.
B) Bugün, çok yoruldum.
C) Dün, kitap okumadım.
D) Sorunun yanıtını bilmiyor.
11. 1. Aynı şeyi yaptıkları görülmüştür.
2. Terbiye edilen çocukların
3. Fırsat buldukça onların da başkalarına
4. Kuvvetli bir vicdana sahip olmadıkları
5. Dayak ve işkence yoluyla
Yukarıdaki cümle parçacıklarının anlamlı ve kurallı sıralanma şekli aşağıdakilerden hangisidir?
- A) 2-4-3-5-1 B) 5-2-3-4-1
C) 2-4-5-3-1 D) 5-2-4-3-1

12. "Gökbilim ve coğrafyayla ilgili konuların anlatımında, dünyayla öteki gezegen adları, güneş ve ay sözcükleri büyük harfle yazılır."

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala uyulmamıştır?

- A) Canım kadar sevdiğim çocuklarım bir yana, dünya bir yana.
- B) Seni bulmak için Dünya kadar yer dolaştım.
- C) Ay, Dünya'nın bir uydusudur.
- D) Dünya, Güneş'in çevresinde, üç yüz altmış beş günde dolanır.

13. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin yazılışı yanlıştır?

- A) filim B) profesör C) problem D) stadyum

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlatım bozukluğu **yoktur**?

- A) Bu iş yarardan çok zarar sağlayacaktır.
- B) Öğretmenlerimize saygı ve hürmet göstermeliyiz.
- C) Ayşe'nin saçları çok büyüdü.
- D) Dün akşam canım çok sıkıldı.

15. 1. Ormanların bir değil, birçok yararları vardır.

2. Ormanlık yerler bol yağış alır.

3. Bu yararların başında bir yerin iklimini etkilemesi gelir.

4. Çünkü ağaçlar yağmuru çeker.

Yukarıdaki cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturan sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 2 - 4 - 1 - 3 B) 2 - 1 - 3 - 4
- C) 1 - 3 - 2 - 4 D) 1 - 3 - 4 - 2

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili bir yazım yanlışı vardır?

- A) Gazetede, 'Türk Dilinin Gelişmesi' başlıklı makale okudum.
- B) Öğretmenimiz Serap Hanım dün doktora gitti.
- C) Dün, Doktor Ali Sönmez Bey'i gördüm.
- D) Okulumuzun denizli gezisine Ayşe Alsancak da katıldı.

17. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi aldığı ek bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) yazma B) kuşa C) görenek D) korkunç

18. Aşağıdakilerden hangisi cümle **değildir**?

- A) İnsanlar böyledir işte
- B) Geçen yıl okulun birincisi
- C) Ağaç yaşken eğilir
- D) Çok çabuk geçti yıllar

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım (imlâ) yanlışı yapılmıştır?

- A) Siz de gelin ki annem sevin.
- B) Bu oyun Devlet Tiyatrolarında'da oynamıştı.
- C) Ayşe'nin Ankara'dan ayrılışı pazartesiye kaldı.
- D) Ali, 12.5.1974'te İstanbul'da doğdu.

20. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinin yazılışında, ünlü ile başlayan bir ek aldığında, yumuşama olur?

- A) Zevk
- B) Zonguldak
- C) Kanat
- D) Konut

21. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde türemiş sözcük vardır?

- A) kalemin rengi
- B) araba tekerleği
- C) ipekli kumaş
- D) hasta adam

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de”nin yazımı doğrudur?

- A) Ali, Ayşe ve Mehmet te arkadaşımıdır.
- B) Yarın benimle okula Ali'de gelecek.
- C) Çiçekler gibi, hayvanlar da sevilmelidir.
- D) Bugünde akşam oldu, hüzünlendim.

23. Aşağıdaki sözcüklerin hangisi yapım eki almıştır?

- A) kural
- B) kalemler
- C) evde
- D) daldan

24. “a,e ünlüleriyle biten eylem kök ya da gövdelerine “a, e” ünlüleriyle başlayan ek geldiğinde araya giren “y”nin etkisine karşın, kök ya da gövde sonundaki “a,e” ünlüleri değişmez.’

Bu kurala, hangi seçenekteki sözcüğün yazımında uyulmamıştır?

- A) Az sonra yağmur başlayacak.
- B) Bu başarıyı daha büyükleri izliyecek.
- C) Bu çocuklar türkü söyleyecekler.
- D) Kitap okumayanlar başarılı olamazlar.

25. “alırken - değil - kulaklarını - gözlerini - satın - kullan”
I II III IV V VI

Yukarıdaki sözcüklerin anlamlı ve kurallı sıralanma şekli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 3-2-5-1-4-6
- B) 5-1-3-2-4-6
- C) 5-1-4-2-3-6
- D) 4-2-3-5-1-6

26. “Ay adları; belli bir tarihi gösterdiklerinde büyük harfle diğer durumlarda küçük harfle yazılır.”
Aşağıdaki cümlelerden hangisinde bu kurala uyulmamıştır?
- A) İlk TBMM, 23 Nisan 1920’de Ankara’da toplandı.
B) Saltanat, 1 Kasım 1922’de kaldırıldı.
C) Genel kurulumuz gelecek kasımda toplanacak.
D) Her 29 ekimde bu büyük bayramı kutlarız.
27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ki” doğru yazılmamıştır?
- A) Evdeki hesap, çarşıya uymadı.
B) Ahmet ki çok çalışkan bir çocuktur.
C) O da iyi bilirken ben böyle yaşarım.
D) Siz de gelin ki kardeşim sevin.
28. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?
- A) gözleme-yaşama
B) Ankaralı-sevgi
C) dedikodu-demirbaş
D) köylü-yağmur
29. “Arkadaşım, geçirdiği kazada alnından, göğsünden, karnından ve kolundan hafif yaralanmıştı.”
cümlesinde kaç sözcükte “hece düşmesi” vardır?
- A) 3
B) 4
C) 2
D) 1
30. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım (imlâ) yanlışı yapılmamıştır?
- A) Elimden düşürdüğüm kırystal vazo paramparça oldu.
B) Türkiye Büyük Millet meclisi yeni yasama yılına başladı.
C) Yaz tatilinde Antalya’dan sonra Köyceğiz’ede gideceğiz.
D) Ali, Arjantin’in Güney Amerika ülkesi olduğunu söyledi.

KOMPOZİSYON (YAZILI ANLATIM) ÇALIŞMASI

YÖNERGE

- Test, anadili eğitiminde, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde yazılı anlatım becerisini ölçmek için hazırlanmıştır.
- Size dağıtılan kitapçıkta serim ve düğüm bölümleri verilmiş bir öykü bulunmaktadır.
- Öykünün verilen bölümlerini (serim, düğüm) dikkatlice okuduktan sonra çözüm bölümünü yazınız.
- Okumaya geçmeden önce, kitapçığın üzerinde size ayrılan yere adınızı ve soyadınızı mutlaka yazınız.

Bu test için size verilen yanıtlama süresi 40 dakikadır.

Adı ve Soyadı:
Sınıfı:
Numarası:

BİSİKLETLİ POSTACI

Postacı mahallemizde göreve başladığı gün, Murat gözlerini kırıştıırarak, "Bisikletli Postacı'yı gördün mü?" diye sormuştu.

O günden sonra postacımızın ismi BİSİKLETLİ POSTACI kaldı. Saçları kestane rengi, bıyıkları incecikti. Daha önce gördüğüm postacılara hiç benzemiyordu. Bisikleti, sarı yağmurluğu ve küçük bir köpeği vardı. Bu küçük köpek postacı ısıık çalınca bakıyor, hemen yanına koşuyordu. İsmi belki de bu yüzden Islık'tı. Islık postacının en büyük yardımcısıydı. Kime mektup gelmişse onun kapısının önünde duruyor, üç kez havlıyordu.

Kısa zamanda postacının mektup dağıtışı en büyük eğlencemiz oldu. Bisikletli postacı mahallemize girer girmez bisikletinin zilini çalınlar gibi öttürüyordu. Bu sese bütün çocuklar,

"Bak postacı geliyor ..." şarkısını söyleyerek koşuyorduk. Mektup dağıtırken postacıyı bir dakika bile yalnız bırakmıyorduk. Çünkü, o durmadan fıkralar anlatıyor, bizi gülmekten çatlatıyordu. Mektup getirdiği kişilerle gevezelik etmek de hoşuna gidiyordu. Onun sayesinde biz de mahalledekileri yakından tanır olmuştuk.

"Bize mektup yok mu?" diye soranlara,

"Hayır," diyemiyor. "Sizinkini yarın getireceğim." diyordu.

Bazı günler işini bitirince bahçe duvarlarından birine oturuyor, cebinden çıkardığı mızıkasını çalıyordu.

Gene böyle mızıkaya çaldığı bir gün Murat kulağıma eğildi ve

"Biliyor musun?" dedi. "Aslında müzisyen olmak istiyormuş."

"İnanmam. Bence işini çok seviyor. Yoksa bu kadar neşeli olmazdı."

"İnanmazsan inanma. Bana kendi söyledi."

Postacıya yan gözle baktım. Mızıkaya çalarken yüzü öyle değişmişti ki! Yüzündeki çizgiler yumuşamış, gözlerinin içine güneş doğmuştu sanki. Müziği gerçekten seviyordu!

Postacı hepimize komik isimler takmıştı. Benimki KIVIRCIK'tı. Doğrusu ya, bana isim takılmasından hoşlanmazdım. Ama nedense ona bir türlü kızamıyordum. Yalnızca bir kez

kızmıştı ona. O da Selim'in yüzünden. O günlerde Selimler mahallemizden taşınmış, Konya'ya yerleşmişlerdi. Selim ayrılırken iki yanağımdan öpmüş ve

"Gider gitmez sana yazarım." demişti.

Herkese inandığım gibi Selim'e de inanmışım. Postacının zilini duyar duymaz işimi gücümü bırakıp koşuyor,

"Bana var mı? Bana var mı?" diye bağıırıyordum.

Postacı her defasında başını iki yana sallıyor ve

"Seninki yarına." diyordu.

Gene aynı şeyi söylediği bir gün,

"Yalancı!" diye bağırdım. "Beni aldatıyorsun. Hep yarın diyorsun. Yarın da mektup getirmeyeceksin biliyorum."

Ertesi gün zil sesini duyduğum halde dışarı çıkmadım. Ama Islık kapımızın önünde üç kez havlayınca sevinçten deliye dönüp sokağa attım kendimi.

Postacı,

"Evveet" dedi, göz kırparak. "Senin mektubunu getirdim işte."

Sevinçle mektubu aldım ve eve koştum.

Selim geç yazdığı için özür diliyor, başına gelen terslikleri anlatıyordu. Mahalledeki diğer arkadaşlarına daha sonra yazacağını, benim hepsinin yanaklarından öpmemi istiyordu. Mektup çok esprili ve güzeldi. Ama bir eksiği vardı. Adresini yazmayı unutmuştu.

Hemen dışarı fırladım. Postacıya soluk soluğa yetiştim.

"Bu eksik." dedim. "Adresini yazmamış. Ben nereye cevap yazacağım?" Postacı mektubu evirdi çevirdi.

"Hımmm... Unutmuş." dedi. "Olur böyle hatalar. Gene yazar. Bu geldi ya."

Eve döndüm. Mektubu anneme gösterdim. Bir kez de ona okudum. O gün boyunca mektubu elimden hiç bırakmadım, defalarca bıkmadan okudum. Satır satır ezberlemiştim artık.

Bir ara gözüm zarfa takıldı. Aaa! Pulun üstündeki damgada bizim semtin ismi yazmıyor mu? Mektup bizim mahalleden atılmıştı.

...

KOMPOZİSYON (YAZILI ANLATIM) ÇALIŞMASI
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1. Öykünün çözüm bölümü mantıksal kurguyla tutarlıdır.....4
2. Özgün bir anlatım sergilenmiştir.
 - a. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma.....1
 - b. Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme (yazıda birlik ve bütünlük).....1
 - c. Açık ve anlaşılır cümleler kurma.....1
3. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.....3

Toplam

SENTEZ DÜZEYİ DAVRANIŞLAR.....10 puan

EK – 7 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ