

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

147432
MURAT SÜNBÜL

İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
UYGULANAN OKUDUĞUNU ANLAMA VE PROBLEM ÇÖZME
STRATEJİLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

147432

Hazırlayan
Rahim BAYRAKCI
004216021002

KONYA-2004

ÖZET

Bu araştırmada İlköğretim 4.Sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerine göre öğretim yapıldığı gruplardaki öğrenci erişileri ile geleneksel olarak öğretim yapılan gruplardaki öğrenci erişileri arasında bir fark olup olmadığını ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Konya İli, Çumra İlçesi 60.Yıl Mehmet Yaymacı İlköğretim Okulu'ndaki 4-A ve 4-B sınıfı öğrencileri denek grupları olarak belirlenmiştir. Deney grubuna okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerine göre öğretim yöntemleri, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Ölçme aracı olarak her iki gruba da erişi testi uygulanmıştır. İstatistiksel teknikler olarak; aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları ve bunların yorumları ışığında, bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1- Okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” aynı derecede etkilidir.

2- Okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” aynı derecede etkilidir.

3- “Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” okuduğunu anlama becerisini oluşturan “toplam” davranışlarını kazandırmada aynı derecede etkilidir.

Anahtar Kelimeler : Okuduğunu Anlama, Problem Çözme

SUMMARY

In this research, It has been tried to find out if there is a difference between achievement point of primary school student in Turkish lessons in fourth-year comprehension and problem solving methods, and who are educated by conventional methods. For his reason two groups of students; 4-A and 4-B classes from the 60th year Mehmet Yaymacı Primary School in Çumra, Konya were chosen to be tried-one experiment the other, control group. For the experiment group; reading comprehension and problem solving methods and for the control group conventional methods were practiced.

To both groups; conception test was used as a means of evaluation. As statistical technics, arithmetical average, standart diversion, and t-test were applied.

The following are the results gained out of these research findings and their comets:

1- The ability to understand what to read is as effective as “traditional method” with “understanding what to read and problem-solving strategies” in obtaining behaviours on “knowledge” level.

2- The ability to understand what to read is as effective as “traditional method” with “understanding what to read and problem-solving strategies” in obtaining behaviours on “understanding” level.

3- “The traditional method” together with “ability to understand what to read and problem-solving strategies” are as effective as obtaining the “total” behaviours that constitute the ability to understand what to read.

Key Words: Reading Comprehension, Problem Solving.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, araştırma konusunun tespitinden başlayarak, alışmanın her safhasında yardımcı olup yol gösteren tez danışmanım Do. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen aileme, manevi desteğini esirgemeyen eşim Ayşe Nevruz BAYRAKCI'ya, tezin yazımında ve düzenlenmesinde yardımcı olan Bayram Ali BAYRAKCI'ya ve ğretim etkinliklerinin ve erişi testinin uygulandığı 60.Yıl Mehmet Yayımacı İlköğretim Okulu 4-A ve 4-B sınıf ğretmenleri Memduh SARKIN ve Celalettin KIVRAK'a ve testlere verdikleri cevaplardan dolayı öğrencilere teşekkür ederim.

Rahim BAYRAKCI

KONYA - 2004

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
EĞİTİM-ÖĞRETİM	3
EĞİTİM	3
ÖĞRETİM	4
ÖĞRETİMDE YAKLAŞIM(STRATEJİ)	5
Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi	6
Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi	6
Araştırma Yoluyla Öğretme Stratejisi	6
Tam Öğrenme Yoluyla Öğretme Stratejisi	6
ÖĞRETİMDE YÖNTEM	7
Düz Anlatım(Takrir) Yöntemi	8
Soru- Cevap Yöntemi	8
Benzetim Yöntemi	9
Beyin Fırtınası Yöntemi	9
Bireysel Çalışma Yöntemi	9
Çözümleme(Bireşim)	9
Demonstrasyon (Gösteri)Yöntemi	10
Gösterip Yaptırma Yöntemi	10
Gözlem Yöntemi	10
Küme (Grup) Çalışma Yöntemi	10
Oyunlaştırma Yöntemi	11
Örnek Olay Yöntemi	11
Proje Yöntemi	11
Rol Yapma Yöntemi	11
Tartışma Yöntemi	12

İnşat Yöntemi.....	12
İLKÖĞRETİM OKULLARI 4. SINIF TÜRKÇE PROGRAMI.....	13
İlköğretim Okulları 4. Sınıf Türkçe Programının Genel Amaçları.....	13
İlköğretim Okulları 4. Sınıf Türkçe Programının Özel Amaçları.....	13
OKUMA NEDİR?	23
Okuma Dersinin Niteliği.....	25
Okuma Dersinin Amaçları	25
Okuma Dersinin Konuları.....	26
Okuma Çeşitleri	27
Sesli Okuma.....	28
Sessiz Okuma.....	31
Okuma Dersinin Öğretiminde Metotlar	31
İşbirliğine Dayalı Sözcük Anlamlandırma Yolu	33
“Inquest” (Investigative Questioning) Süreci.....	34
Scrol Stratejisi.....	36
Okuduğunu Anlama(sq4r) Stratejisi	37
Okuma Parçalarının Dramatizasyon Metoduyla Öğretimi	38
Okuma Parçalarının Başka Şekillerde Öğretimi.....	38
PROBLEM ve PROBLEM ÇÖZME.....	39
Problem	39
Problemlerin Sınıflandırılması.....	40
Problem Çözme	41
Problem Çözme Becerisi	42
Problemin Farkına Varma.....	43
Problemin Tanımlanması.....	43
İpuçları Arama	43
Problemin Çözümü.	44
Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Nedir?	44
İLGİLİ LİTERATÜR	46

PROBLEM	50
ARAŞTIRMANIN AMACI	51
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	51
DENENCELER	52
SAYILTILAR.....	52
SINIRLILIKLAR	52

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	53
KATILIMCILAR	53
DENEL İŞLEM	53
ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI.....	56
Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Erişi Testi	56
Testin Uygulanması ve Değerlendirilmesi	57

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR	58
ÖRNEKLEM İLE İLGİLİ BULGULAR	58
Ön Test Puanları	58
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları.....	59
Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları	59
Grupların Okuduğunu Anlama Ön Testinin Bilgi Düzeyinde Karşılaştırılması ..	60
Grupların Okuduğunu Anlama Ön Testinin Kavrama Düzeyinde Karşılaştırılması	61
Grupların Okuduğunu Anlama Ön Test Toplam Puanları Açısından Karşılaştırılması.....	62
ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	63
Okuduğunu Anlama Becerisi“Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Karşılaştırılması	63
Okuduğunu Anlama Becerisi “Kavrama” Düzeyi Erişilerinin karşılaştırılması ..	64
Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” Erişilerinin Karşılaştırılması	65

BÖLÜM IV

YORUM VE TARTIŞMA.....	67
Denence 1’e İlişkin Yorumlar	67

Denence 2'ye İlişkin Yorumlar	67
Denence 3'e İlişkin Yorumlar	68

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER	70
SONUÇ.....	70
ÖNERİLER.....	70

KAYNAKÇA	71
----------------	----

EKLER	75
-------------	----

Ders İşleniş Planları.....	75
----------------------------	----

Eriş Testi.....	108
-----------------	-----

Eriş Testi Cevap Anahtarı.....	112
--------------------------------	-----



TABLolar DİZİNİ

Tablo II.1. Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deseni	53
Tablo III.1. Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişim Testi" ile ilgili Ön Test Puanları	58
Tablo III.2. Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişim Testi" Ön Test Puanları ile ilgili "t" Testi Sonuçları	58
Tablo III.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı ...	59
Tablo III.4. Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları	59
Tablo III.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Testi "Bilgi" Düzeyi ile ilgili "t" Testi sonuçları	60
Tablo III.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Testi "Kavrama" Düzeyi ile ilgili "t" Testi sonuçları	61
Tablo III.7. Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişim Testi" Ön Test Toplam Puanları İle İlgili "t" Testi sonuçları	62
Tablo III.8. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Erişimleri	63
Tablo III.9. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Kavrama" Düzeyi Erişimleri	64
Tablo III.10. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" Toplam Erişimleri	65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir(TDK, 1982). Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir(Oğuzkan, 1993).

Okuma, çocuğun okulda kazanacağı en değerli yeteneklerden biridir. Çocuğun kendi kendine öğrenimi, yahut fikren zenginleşmesi, geniş ölçüde okuma aracılığıyla olur. Okumayı öğrenen kimse, iyi bir okuma alışkanlığı kazanmışsa, hergün bilgi, görgü ve tecrübesini bir çığ gibi artırır. Yazılı kaynakları okuyarak başkalarının yaşantılarından yararlanmayı da öğrenir. Okuma sayesinde ki bir çocuk, hem dünkü, hem de bugünkü olayları öğrenmek, düşünmek ve davranışlarını buna göre ayarlamak olanağını bulur. Çocuğun başarılı bir okul yaşamı için okuma dersinin bu önemini bilen bir kimse, bu dersin, ne kadar dikkatli ve planlı çalışmaya ihtiyacı olduğunu kolayca kavrar(Tazebay, 1997).

Okumanın insan yaşamında oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar, hem öğrenim dönemleri boyunca hem de bunun dışındaki dönemlerde, pek çok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, iş hayatında bilgi alışverişinin büyük bir bölümü, resmi yazışmalar dolayısıyla okuma yoluyla gerçekleştirilir. İnsanlar yalnızca zevk almak amacıyla da okurlar.

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci, genellikle, bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte, öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Sonuçta, düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırmak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler.

Çağımızda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, bilgi patlaması, kısa sürede daha gelişmiş ürünlerin tüketime sunulması, iş gücü piyasasının doğası ve bireysel iş yaşamı kalitesinin sürekli olarak gelişme göstermesi, tüm kesimleri etkilemesi dolayısıyla eğitimle ilgili unsurların hızlı bir değişim göstermesine neden olmaktadır. Toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenen ve toplumda değişme

sorumluluğu bulunan eğitim örgütlerinin kendi yapısal özellikleri içinde buldukları çevrenin öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun değişme ve uygulamaları yapmaları zorunlu hale gelmektedir(Özdemir,1975).

Teknolojik gelişmeler, bireylerin özellikle değişik konulara uyum sağlama, etkili biçimde iletişim kurabilme ve problem çözebilme becerilerini kazanmalarını zorunlu kılmaktadır.

Problem çözümede yaratıcılık ve karar verme sürecinin önemi de unutulmamalıdır. Amaçlanan sonuçlardan istenilen beceri ve çözümü elde etmek için yaratıcılık ve karar verme problem çözüme sürecinde yer almalıdır. Problem çözüme bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor etkinlikleri içeren bir süreç olduğu için, her araçla bu sürecin uygulanması ve bireylere bu becerinin kazandırılması olasıdır. Ancak problem çözüme becerisinin kazandırılmasında en güvenilir ve geçerliğe sahip yöntem olan, problem çözüme yöntemi yaratıcılık ve karar verme ile birlikte uygulanmalıdır(Kalaycı,2001).

Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanırken, okuduğunu anlama, problem çözüme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin kavrama, analiz, sentez yeteneklerinin gelişmesinde olumlu bir etki yapacaktır.

EĞİTİM

İnsanların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin maddi ve manevi ürünlerine kültür dendiği dikkate alınır, insanın, çevresiyle etkileşimi sonucunda kültürlemeye uğradığı yani kültür edindiği söylenebilir. Çevresiyle etkileşerek öğrendiklerini, yani edindiği kültürü, diğer insanlara da öğretmeye kalkışan kimse ise, belli bir amaca yönelik olarak o insanları kültürlemeye çalışıyor demektir. “İnsanların diğer insanları belli bir maksatla kültürlemelerine ya da kasıtlı kültürleme sürecine ise eğitim denilmektedir.”

Eğitim, Dewey'e gelinceye kadar, tarih boyunca değişik eğitim felsefesi görüşlerini ortaya koyanlar ve onların izinden gidenler tarafından, kendi görüşlerine uygun olarak farklı anlamlarda tanımlanmıştır. Bütün bu tanımlar, eğitimin ne olduğunu değil, belli felsefi görüşlerin eğitimden ne beklediğini yansıtmaktadır.

İlk defa Dewey eğitim sürecinin içine “eğilmiş, orada ne olup bittiğini düşünmüş;” eğitimi yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi olarak tanımlamış; her yaşantının, daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı için de daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini belirtmiştir. Dewey'den sonra gelenler, onun 1920'lerde ortaya koyduğu eğitimle ilgili bu görüşlerini işleyerek eğitimin süreç olarak daha iyi anlaşılır tanımlarını yapmaya çalışmışlardır. Preston, eğitimin görevi, “bireyin etrafında, gelişmesinin her aşamasında, istenilen tepkileri ve umulan değişimleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemektir” demiş; Tyler ise eğitimin, “bireylerin davranış örüntülerini değiştirme süreci” olduğunu söylemiştir.

Ülkemizde ise **Ertürk**, tarih boyunca yapılan eğitim tanımlamalarını incelemiş, onların ortak yönlerini bulmuş, Dewey'in ve onu izleyenlerin görüşlerini de, gözden geçirdikten sonra, her felsefi görüşe, her devre ve her koşula uyabilen ve günümüzde eğitim alanında daha çok yararlanılabilecek bir eğitim tanımı yapmıştır. Ona, göre eğitim, “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme sürecidir.”

Günümüzde daha çok tercih edilen ve kullanılan bu tanıma göre eğitimin içeriği şöyle özetlenebilir;

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

- Bireyin davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır(Büyükkaragöz,1998).

ÖĞRETİM

Öğretim, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları (çevre, ortam) yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Başka bir deyişle, öğretim, öğrencilerin öğrenmelerini en iyi biçimde gerçekleştirmek için öğretmenin öğrencilere yaptığı düzenli etkilerdir.

Eğitim-öğretim ilkeleri, yeni eğitim anlayışından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu ilkeler dikkate alınarak plânlamalar yapılmalı ve öğretimin niteliği belirlenmelidir. Bu ilkeler şunlardır(Büyükkaragöz, 1998);

- 1- Çocuğa göre öğretim ilkesi
- 2- Hayatilik ilkesi
- 3- İş ilkesi
- 4- Ekonomi ilkesi
- 5- Aktüalite ilkesi
- 6- Açıklık (Ayanilik) ilkesi
- 7- Somuttan soyuta İlkesi
- 8- Bilinenden bilinmeyene ilkesi
- 9- Yakından uzağa ilkesi

Öğretimde hedef öğrenci olduğuna göre öğrenciye davranışları en kalıcı şekilde kazandırabilmek ancak iyi bir öğretim ile mümkündür. Bunu yaparken gözden kaçırılmaması gereken bazı noktalar vardır. Önder'e göre dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır(Önder, 1987):

- 1- Öğrencilerin çalışma ve öğrenme alışkanlıkları gözlenmeli, bozuk olan alışkanlıkları düzeltilme yoluna gidilmelidir, iyi olan alışkanlıklar ise, öğretim çalışmalarında araç olarak kullanılmalıdır.
- 2- Öğrencilerin anlama, kavrama gücü ve hızı gibi kapasiteleri gözlenmeli, izlenmeli ve tanımlanmalıdır. Öğretim etkinlikleri bunların üzerine oturtulmalıdır.
- 3- Öğrencilerin özel yetenekleri keşfedilmeli, buna dayalı olarak, öğretim etkinliklerinde yararlanmak üzere 'yetenek grupları' oluşturulmalıdır.
- 4- Öğrencilerin her bir derste başarı bakımından hangi düzeyde oldukları belirlenerek 'seviye grupları' oluşturulmalıdır.

5- Öğrencilerin hangi derslerin hangi alanlarına ilgileri olduğu gözlenmeli, buna bağlı olarak da 'ilgi grupları' oluşturulmalıdır. Çalışmalarda bu ilgiler dikkate alınmalıdır.

6- Her öğrencinin sorunları tespit edilmeye çalışılmalı, öğretimi engelleyen bu sorunlara çözümler aranmalıdır.

7- Dersleri öğrencinin aktif olarak katılacağı hareket ve iş esasına dayandırmalı, öğretim, birkaç duyu organına birden hitap eden araçlarla yürütülmelidir.

Öğretmen, öğretim olayını gerçekleştirirken uyguladığı her yönetime karşılık, yapmış olduğu her etkinliğe karşılık her öğrenciden aynı tepkiyi alamamaktadır. Bu da öğrencilerin her birinin kendine has özelliklere sahip olduğunun kanıtıdır. Günümüzde her öğrencinin daha yakından tanınması ve her öğrencinin özelliğine uygun öğretim yapılması fikri yaygınlaşmaktadır. Bu yaklaşıma “Çoklu Zeka Teorisi” adı verilmektedir. Bu teori zeka alanlarını şu şekilde sınıflandırmaktadır(Saban,2001):

1. Sözel-Dil Zekası
2. Mantıksal-Matematiksel Zeka
3. Görsel-Uzaysal Zeka
4. Müziksel-Ritmik Zeka
5. Bedensel-Kinestik Zeka
6. Sosyal Zeka
7. İçsel Zeka
8. Doğacı Zeka

Öğretmen bu zeka alanlarını bilmeli ve buna göre sınıf seviyesini belirlemeli, yöntemlerini ve araç gereçlerini yine buna göre seçerek öğretim yapmalıdır.

ÖĞRETİMDE YAKLAŞIM (STRATEJİ)

Yaklaşım; kısaca bir işin yapılmasındaki anlayıştır. Eğitimde yaklaşım, “strateji” olarak da geçer.Kemertaş, öğretimde yaklaşımı, dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan genel öğrenme ve öğretme sistemi (modeli) olarak tanımlamaktadır(Kemertaş, 1995).

Büyükkaragöz’e göre strateji; ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini ve sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar(Büyükkaragöz, 1998).

En çok bilinen ve kullanılan öğretim stratejileri (yaklaşımları) şunlardır:

1. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi
2. Buluş yoluyla öğretme stratejisi

3. Araştırma yoluyla öğretim stratejisi
4. Tam öğrenme yoluyla öğretim stratejisi

Şimdi de bu öğretim stratejilerini ana hatlarıyla tanımaya çalışalım.

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretimde bilgilerin düzenlenmiş, sınırlanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler(Demirel, 2002).

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji, öğrencinin aktif olduğu ve öğrenciyi aktif olmaya güdüleyen bir yaklaşımdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirme ve cevabı ona buldurmadır(Demirel, 2002).

Buluş yoluyla öğretimin işlem basamaklarını ise şu şekilde sıralayabiliriz.

- Öğretmen, örneği sunar
- Öğrenci, örneği tanımlar
- Öğretmen, ek örnekler sunar
- Öğrenci, yeni örnekleri tanımlar ve ilk örnekle bağ kurar
- Öğretmen, ek örnekler verir ve olumsuz örnekler sunar
- Öğrenci, örnekleri, karşılaştırır ve duruma ters düşen örnekleri belirler.
- Öğrenci ilgili örneklerin özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyar.
- Öğrenci tanımı yapar ve ilişkiyi kurar(Büyükkaragöz, 1998).

Araştırma Yoluyla Öğrenme Stratejisi

Bu stratejide ise, izlenen yol problem çözümede izlenen yolun aynısıdır. Tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu stratejide bir yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur(Demirel, 2002).

Tam Öğrenme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Tam öğrenme yaklaşımını benimseyen kişilere göre günümüzde okullardaki %20'lerde olan başarı %95'lere kadar çıkarılabilir. Bu da ancak tam öğrenme stratejisinin uygulanmasıyla mümkündür.

Tam öğrenme modelini ortaya koyan ünlü Amerikalı eğitimci Bloom, “işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyada herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir” varsayımına dayandırmaktadır. Bu modele Bloom, belirleyici etkenler olan öğrencinin özgeçmişi ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hale getirilmesi öğrencilerin en azından %95’inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını, diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürmektedir(Demirel, 2002).

Tam öğrenme modelinin ana değişkenleri öğrenci nitelikleri öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme ürünleri olarak belirlenmiştir Öğrenci nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları, “bilişsel giriş davranışı”nı ve “duyuşsal giriş özellikleri”ni kapsamaktadır. Bilişsel giriş davranışı ile eldeki bir ya da bir dizi öğrenme ünitesinin öğrenilmesi için gerekli olan bütün beceri ve yeterlikler anlatılmak istenmektedir. Duyuşsal özellikler de;

- a) Belli bir dersle ilgili olan duyuşsal özellikler
- b) Okula karşı tutum
- c) Kişinin kendi kendine tutumu (akademik benlik kavramı)

olmak üzere üç boyutta toplanmaktadır. Tam öğrenme modelinin ana değişkenlerinden bir diğeri de “öğretim hizmetinin niteliği” dir. Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir: ipuçları, pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt düzeltilmedir(Demirel, 2002).

Tam öğrenme stratejisine göre öğrencinin ve öğretim hizmetinin niteliği gereken düzeye ulaştığı zaman tam öğrenme gerçekleşmektedir.

ÖĞRETİMDE YÖNTEM

Yöntem, içinde bulunulan problemi çözmek ya da herhangi bir amaca ulaşmak için takip edilen yoldur. Öğretim yöntemi ise “öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol” dur(Oğuzkan, 1985).

Öğretimde, öğretmenin yöntem seçimi bir çok faktörün etkisinde kalır. Bunlardan en başta geleni öğretmenin kişilik yapısı ve yöntemlere olan yatkınlığıdır. Mesela bazı öğretmenler sürekli kendileri anlatma yolunu tercih ederken bazıları ise sınıfın tartışarak öğrenmesi yolunu seçerler.

Zaman ise diğerk önemli bir faktördür. Zamanı bol olan öğretmen daha fazla etkinlikte bulunabileceğı gibi bunun tam tersi kısıtlı zamana sahip olan bir öğretmen zamanını tasarruflu kullanması gerektiğı için etkinliğe fazla vakit ayıramayacaktır.

Ekonomik durum ise bir diğerk önemli faktördür. Bir okulun ya da okuldaki öğrencilerin ekonomik durumu iyi ise öğretmen ders içinde ya da ders sonrasında ekonomik külfeti olan bazı etkinlikleri rahatlıkla gerçekleştirebilecektir. Fakat ekonomik yönü zayıf olan bir çevredeki okulda ders sonrası değerlendirme için test dağıtmak bile problem haline gelebilmektedir.

Sınıf mevcudu öğretmenin yöntem tercihini etkileyen bir başka önemli faktördür. İdeal nüfuslu sınıflarda her öğrenci kendisini ifade etme imkanı bulabilirken nüfus yoğunluğu fazla olan sınıflarda bir öğrenciye bir günde belki de bir söz hakkı bile düşmemektedir.

Konu, yöntem seçimini etkileyen diğerk bir yöndür. Her konunun kendine has yöntemlerle işlenmesi gerektiğı bir gerçektir. Her derste deney yöntemi kullanılmayacağı gibi sürekli düz anlatım yapmak da doğrudur değildir.

1. Yukarıda da belirtildiğı üzere yöntemlerin bazıları bir çok derste ortak bazıları ise dersine göre farklılık göstermektedir. Kaynaklarda geçen, öğretmenlerin günlük plânlarında rastlanan yöntemlerden bazıları ve bu yöntemlerin özellikleri şunlardır:

Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi

Anlatım ya da takrir yöntemi olarak adlandırılmaktadır. En eski öğretim yöntemidir, çok sık kullanılan ve yanlış kullanım nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir. Gerçekten de öğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşündüklerini açıklama imkanına sahip olmadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz(Küçükahmet, 1997).

Anlatım yöntemi derse giriş yaparken konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarılırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır(Demirel, 2002).

Soru-Cevap yöntemi

Bu yöntem anlatım yönteminin sıkıcılığından kurtulmak, öğrencilerin dikkatini toplamak için kullanılan bir yöntemdir. Öğretimde anlatma yöntemi gibi bu yöntem de sıkça yer verilmektedir. Bu yöntem önceden hazırlık yapan öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır(Demirel,2002).

Benzetim Yöntemi

Benzetim, adından da anlaşılacağı üzere bir olayın başka bir olaya benzetilerek anlaşılmasını temel hedef alan bir yöntem türüdür. Öğretmen, bir olayı gerçekmişçesine sınıfta irdelemek ve bu model üzerinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için bu yöntemi kullanır. Pilotların uçuş öncesi eğitim görmeleri, tıpçıların kadavra üzerinde çalışmaları, berber çıraklarının balon tıraş etmeleri benzetim yöntemine güzel birer örnektir.

Benzetim tekniği, bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Rollerini, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar(Demirel, 2002).

Beyin Fırtınası Yöntemi

“Beyin fırtınası, bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Sayıları beş ile on kişi arasında değişen grupların spontan şekilde tartışmaları şeklinde gerçekleşir. Önemli olan çok sayıda fikir ve düşünce üretmektir. Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından bağımsız olarak üretilir. Bir öğrencinin fikrinin diğer öğrencide başka fikirler çağırabileceği varsayılarak çok sayıda fikrin ortaya atılması esastır. Yani, fikrin niteliğinden çok niceliği önemlidir(Özden, 1999).

Bu yöntem öğrencilerin ufkunu, hayal gücünü ölçmede öğretmene çok yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Araştırma-geliştirme çalışmalarında ve bazı büyük şirketlerde sıkça başvurulan bir yöntemdir.

Bireysel Çalışma Yöntemi

Bu yöntem öğrencilerin kendi başlarına çalışmaları ve bu sınıfa da sunmaları ile gerçekleşir. Bireysel çalışma öğrencinin derste ve ev ödevinde yaptığı çalışmalar anlamında değildir. Çünkü bütün öğrenciler zamanlarının çoğunda kendi kendilerine çalışmaktadırlar. Bireysel çalışma yöntemi, öğretmenin bilerek ve önceden plânlayarak yaptırdığı öğrenci faaliyetidir.

Yöntemin uygulanmasının amacı öğrencinin kendi işini kendi yapması değil, öğrencinin verilen işi başarmasıdır. Öğrenci isterse çalışması için başkalarının bilgisine ve yardımına da başvurabilir.

Çözümleme (Bireşim) Yöntemi

Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. İlkokul çocuğu; eşya, olay ve varlıkları önce bir bütün olarak algılar, sonra bu

bütünü bölümlere, parçalara ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabileceği gibi fiziksel olarak da yapılabilir(Kavcar, 1995).

Bireşim ise, birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin-nesnelerin, görüşlerin, olayların genel bir sonuca, düşünceye ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.

Demonstrasyon (Gösteri) Yöntemi

Bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek veya belli olgu ve olaylara ait ilkeleri açıklamak amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak göstermektir(Alaylıoğlu, 1968).

Gösteri, sınıf içinde öğretmen ya da kaynak kişi tarafından yapılabilir. Öğrencilerden de yararlanmak mümkündür. Gösterme göze ve kulağa hitap ettiği için öğrenmede kalıcılığı sağlar. Gösterme de resimler, çizimler, haritalar ve fotoğraflardan sıkça yararlanır.

Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, herhangi bir araç-gerecin kullanımını ya da bir işin yapılış şeklini öncelikle gösterip açıklama ardından da öğrenciye pratik yaptırarak öğretme yoludur.

Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır(Demirel, 2002).

Gözlem Yöntemi

Herhangi bir olayı veya o olayda yer alan herhangi bir varlığı belirli bir amaçla plânlı olarak incelemeye gözlem denir(Oktay, 1989).

Gözlem, bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği daha iyi anlamak için, bu şeyi bütün çıplaklığı ile istenen yönde inceleme ve izleme işidir(Kavcar, 1995).

Küme (Grup) Çalışma Yöntemi

Bir sınıfta öğrencilerin kümelere ayrılarak ve aralarında işbölümü yaparak belirli bir ders konusu üzerinde çalışmalarına küme çalışması adı verilir. Kümelerdeki öğrenci sayısı 5 – 7 arasında değişir(Kavcar, 1995).

Dil, karşılıklı konuşma ile gelişir. Dil bir anlaşma ve ifade aracı olması sebebiyle küme (grup) çalışmasının dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenmeleri için sınıf içindeki etkinlikleri ve çalışmalarını kümeler halinde yapmaları onları pek çok yönden geliştirecektir. Özellikle dil gelişimi için karşılıklı iletişimin önemi büyüktür.

Oyunlaştırma (Drama) Yöntemi

Oyunlaştırma yöntemi, drama ya da dramatize etme yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. Dram, Yunanca'da "eylem", drama ise "yaşam biçimi" anlamına gelmektedir. Eğitimde drama Fransa'da başlamıştır. J.J. Rousseau bu yeniliğin kurucusu sayılmaktadır. Rousseau, dramayı yaygınlaştırmak için festivalleri kullanmak gerektiğini belirtmiş ve katılımcı drama ile oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini öne sürmüştür. Rousseau'ya göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri yararlı bir etkinliktir (Nutku, 1998).

Yılmaz'a göre, "Çalışmanın temel amacı, bireyin kendini ifade edebilmesi, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun geliştirilmesi ve yaratıcı kılmasıdır" (Yılmaz, 2000).

Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay incelemesi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılan sorunlu bir olayı sınıf ortamında çözmeleri esasına dayanır. Dolayısıyla, örnek olay incelemesi yönteminde öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmaları ve sorunlu olayın nedenleri hakkında fikirler ve çözüm önerileri üretmeleri istenir. Söz konusu olan sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilir ve genellikle yazılıdır. Örnek olayı içeren bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, ilk önce olayın mahiyetini öğrenirler daha sonra da var olan verileri analiz ederek değerlendirirler ve en sonunda da çözüme ulaştırırlar (Saban, 2000).

Proje Yöntemi

Proje yöntemi öğrencinin gerçek yaşam koşullarında veya ona yakın koşullarda gerçekleştirildiği zihinsel ve fiziksel bir etkinliktir. Amacı öğrenciye birinci elden bir şeyin nasıl yapılacağını deneme fırsatı vermektir. Proje konusu öğrencinin okuduğu bir kitaptan, izlediği bir televizyon programından, bir gazete makalesinden veya bir ders konusundan seçilebilir. Konu tamamen öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Proje bir öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceği gibi, grup olarak da hazırlanabilir (Özden, 1999).

Projenin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaya motive etmektir (Saban 2001).

Rol Yapma Yöntemi

Rol yapma öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için

yaratıcı düşünce önemlidir. Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir(Demirel, 2002).

Bu yöntemin amacı bir kavramı öğretmek ya da bir beceriyi geliştirmektir. Yöntemin ikincil amaçları, öğretmenin öğrencilerini tanımalarını ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaktır.

Tartışma Yöntemi

Tartışma, iki ya da daha fazla kişinin belirli bir konuya, soruna ilişkin düşünce alışverişinde bulunulmasıdır. Tartışma yöntemi dinleme, sorgulama, fikir alış veriş ve bir konuyu değerlendirme gibi etkinlikleri içerir. Öğrencileri okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye iten, anlaşılmayan konuların açıklanmasına yarayan bir yöntemdir. Konu hakkında sorular sormaya ve dolayısıyla düşünmeye teşvik ettiği için öğrenilenlerin içselleştirilmesine yardımcı olduğu kabul edilir. Öğrencilerin birbiriyle, daha yoğun etkileşim, daha etkili iletişim kurmalarını sağlar(Küçükahmet, 1997).

İnşat Yöntemi

İnşat, bir şiiri ya da bir edebiyat eserini topluluk önünde, yüksek sesle ve gerektiği biçimde okumaktır. Okunan metnin özelliğine göre, duygu, düşünce ve olayı anlatmak inşat yoluyla mümkün olabilir. Bu teknik özellikle sözlü anlatım yetersizliği olan öğrenciler için başvurulacak oldukça etkili bir yol olarak kabul edilmektedir.

Bu tekniği önce grup içinde, daha sonra küçük gruplarla ve ikili çalışmalarda, en son olarak da bireysel çalışmalarda uygulamakta yarar vardır. Özellikle öğrencilerin sesletim(telaffuz) hatalarını düzeltirken ortak yanırları sınıfça ya da grup içinde de önce düzeltmenin yararı vardır. Bireysel hatalar daha sonra düzeltilirse öğrenci psikolojisi açısından daha uygun olur(Demirel,2002).

İLKÖĞRETİM OKULLARI 4. SINIF TÜRKÇE PROGRAMI

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları

İlköğretim okullarında Türkçe öğretimin amacı, Milli Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

- 1- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
- 2- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
- 3- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
- 4- Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
- 5- Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime 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 ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.
- 8- Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programının Özel Amaçları

Türkçe programda özel amaçlar dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı'dır(M.E.B, 1995).

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe programında yer alan amaç ve davranış ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ANLAMA IV-V. SINIFLAR

Özel Amaçlar

Öğrencilerin :

1. Edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek;
2. Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek;
3. Duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak;

4. Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek;

5. Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak;

6. Kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek;

7. Kitap edinme isteğini artırmak;

8. Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini artırmaktır.

Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar

Öğrencilere anlama bakımından kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar (davranışlar) şunlardır:

Dinleme ve izleme tekniği bakımından

1. 10-15 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek;

2. Bir filmin oynatılacağı, bir konuşmanın yapılacağı, bir temsilin verileceği yere itişip kakışmadan girebilmek, yerine sessizce oturabilmek ve sonunda itişmeden dışarı çıkabilmek;

3. Konuşmacıya, sanatçıya gerekli saygıyı gösterme ve gerektiğinde uygun biçimde alkışlama alışkanlığını kazandırmak;

4. 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmi izleyebilmek;

5. Radyoda, televizyonda kendi düzeyindeki bir haberi vb. yayınları dinleyip izleyebilmek.

Okuma tekniği bakımından

1. 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek;

2. Sessiz okuma teknik ve alışkanlığı geliştirmek;

3. Kitaplardaki içindikiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek;

4. Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek;

5. Günlük gazeteleri ve düzeyine en uygun dergileri izleyebilmek;

6. Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, okuyabilmek.

Anlama tekniği bakımından

1. Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün (hikâyenin) olayını belirtebilmek; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek;

2. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının (masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek;

3. Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim... vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek;

4. Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek;

5. Düz ve manzum yazıları ayırt edebilmek.

ANLATIM (IV. - V. Sınıflar)

Özel Amaçlar

Öğrencilere:

1. Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek;

2. Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek;

3. Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek;

4. Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek;

5. Yakın çevresi ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilmek;

6. Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve yazışma biçim ve yöntemlerini uygulayabilmek;

7. Gereğine uygun ve okunaklı bir yazı ile yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar

Öğrencilere sözlü ve yazılı anlatım bakımından kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) şunlardır:

A. Sözlü olarak

1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek;

2. Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;
3. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca, sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek;
4. Gördükleri, yaşadıkları, dinledikleri, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek;
5. Öğrenmek istedikleriyle ilgili (yer, ad, bilgi vb.) sorular düzenleyebilmek, böyle sorulara cevap verebilmek;
6. Kendini ve başkalarını tanıtabilmek;
7. Basit bir resim ve tablo dizisinden anlam çıkarabilmek, resimlerin arasında bağlantı kurarak bir olayı açıklayabilmek;
8. Türkçe'den başka derslerle ilgili de olsa belli konu çevresinde sınıfta konuşabilmek, tartışabilmek;
9. Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma yöntem ve inceliğini öğrenerek uygulayabilmek;
10. Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek;
11. Okuduğu bir kitabın konusunu kısaca anlatabilmek;

B. Yazılı olarak

1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek;
2. 5-6 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek;
3. Ödevlerinde yerine göre 5-7 kelimelik doğru cümleler kurabilmek;
4. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek, ana fikrini kısaca belirtebilmek;
5. Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde (millî bayramlar, törenler, kazalar vb.) görülenleri anlatabilmek;
6. 3-5 cümlelik istek, ısmarlama, kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü, etiket ve fiyat listeleri yazabilmek;
7. Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek;
8. Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.

DİL BİLGİSİ (IV. - V. SINIFLAR)

Özel Amaçlar

Öğrencilere:

1. Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
2. Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
3. Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme;
4. Cümle içinde adları, fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarfları, ad ve sıfat tamlamalarını tanıyabilme, yerli yerinde kullanabilme;
5. Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilme, özne ve yüklem tekil-çoğul yönünden ilişkisini doğru olarak belirtebilme;
6. Fiilin üç temel zamanını, üç temel kişisini, kavrayabilme; beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak;
7. Öğrencilerin bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar

Öğrencilere dil bilgisi bakımından kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) şunlardır:

1. Kelimelerin çağrışım yoluyla eş ve karşıt anlamlarını (olumsuz değil) bulabilmek;
2. En yaygın köklerden ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek;
3. Eş sesli sözcüklerin değişik anlamlarını söz içinde fark edebilmek; (al, yüz, ekmek, yemek vb.)
4. Cümle içinde adların durumlarını doğru olarak kullanabilmek;
5. Birleşik adları yazabilmek (özellikle adreslerde, kişi ve yer adlarında);
6. Büyük harfleri doğru kullanabilmek (kısaltmalarda, satır başlarında);
7. Seslileri, ince ve kalın seslileri ayırabilmek; büyük ses uyumunu kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek (-yor, -ken eklerinin bu kurala uymadığını fark etmek);
8. Kelime sonunda süreksiz yumuşak sessiz -b-c-d-g, bulunmayacağını kavrayabilmek; buna göre söyleyip yazabilmek;
9. Süreksiz sert sessizlerin (-p-ç-t-k), iki sesli arasında, kelime sonunda sesli alırsa yumuşayacağını kavrayıp uygulayabilmek;
10. "mi" soru ekini zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek;

11. Cümle içinde adları, özel ad, tür adları, fiilleri tanıyabilmek (Bu terimler tanıtılacak, tanımları yapılamayacak, türlerine geçilmeyecek);

12. Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilmek; özne ve yüklem ilişkisini tekil-çoğul yönünden doğru olarak belirtebilmek;

13. -de durum takısının bitişik, dahi anlamına gelen de'leri ayrı yazabilmek;

14. Virgüli cümle içinde; (a) Öznelerden sonra, (b) birbiri ardınca sıralanan aynı işi gören kelimelerle aynı görevdeki öğeler arasında (bir tamlamanın birden çok tamlayanları, bir adı sıfatlandıran birden çok nitelendirme sıfatları, bir yüklem birden çok öznesi, nesnesi vb. gibi) kullanabilmek;

15. Noktayı; (a) tarihlerin gün, ay, yıl öğeleri arasında, (b) kısaltma harflerinin sonunda, (c) sayılardan sonra -inci anlamında kullanabilmek;

16. Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek;

17. Yazıda konuşma çizgilerini kullanabilmek;

18. Kullandığı ve öteki derslerde öğrendiği kelimeleri doğru söyleyebilmek; yazabilmek ve bu amaçla yazım kılavuzunu kullanabilmek.

YAZI (IV. - V. Sınıflar)

Genel Amaçlar

1. Kuralına uygun biçimde oturarak, temiz ve düzgün yazı yazma alışkanlığı kazanabilme.

2. Yazı araç ve gereçlerini tanıyabilme.

3. Yazı araç ve gereçlerini temiz ve ekonomik kullanabilme.

4. Kuralına uygun olarak okunaklı, işlek, güzel ve hızlı bitişik eğik yazı yazabilme.

5. Kuralına uygun imza atabilme.

6. İmlâ ve noktalama işaretlerini kuralına uygun olarak yazma becerisi.

7. Rakamları ve matematik işaretlerini kuralına uygun olarak yazabilme.

8. Dekoratif yazı yazabilme.

9. Yazı sanatına ve eserlerine karşı duyarlı olabilme.

10. Eleştiriye açık olabilme.

YAZI (IV. - V. Sınıflar)

Özel Amaçlar

1. Yazı dersinde kullanılan belli başlı araç-gereçler bilgisi.

2. Dolma kalem bilgisi.

3. Dolma kalem, kullanıma hazır hâle getirme becerisi.
4. Dolma kalem kullanma becerisi.
5. İşlek bitişik eğik yazı yazabilme.
6. Yazıda karşılaştığı her türlü bozukluğun farkında oluş.
7. Bitişik eğik yazı ile blok yapabilme.
8. İmzanın anlamı bilgisi.
9. İmza ile ilgili önemli özellikler bilgisi.
10. İmzanın önemini kavrayabilme,
11. Bitişik eğik yazı ile imza atabilme.
12. Tırnak işaretini ve konuşma çizgisini, kuralına uygun yapabilme.
13. Matematik işaretlerini kuralına uygun biçimde yapabilme.

1. AMAÇ ve DAVRANIŞLAR

AMAÇ 1: Yazı dersinde kullanılan belli başlı araç-gereçler bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Bu sınıfta kullanılacak yazı araç-gereçlerinin adlarını söyleme/yazma.
2. Yazı araç-gereçlerinin, nerede kullanıldıklarını söyleme/yazma.
3. Defterin ve kılavuz kartonun kullanılış özelliklerini söyleme/yazma.

AMAÇ 2: Dolma kalem bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Kullanımına göre dolma kalem çeşitlerini söyleme/yazma.
2. Dolma kalemin bölümlerini söyleme/yazma.
3. Dolma kalemin bölümlerinin işlevlerini söyleme/yazma.
4. Mürekkebin dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiğini söyleme/yazma.
5. Dolma kaleme mürekkebin çekiliş şeklini söyleme/yazma.

AMAÇ 3: Dolma kalem kullanıma hazır hâle getirme becerisi

DAVRANIŞLAR

1. Dolma kalemin kapağını açma.
2. Dolma kalemin mürekkep çekme kısmını, mürekkep çekmeye hazır hâle getirme.
3. Mürekkebin kapağını dikkatlice açma.
4. Dolma kalemin, sadece metal uç kısmını, mürekkebin içine girecek şekilde tutarak mürekkep çekme.
5. Dolma kalemin uç kısmını kurutma kâğıdı ile temizleme.

AMAÇ 4: Dolma kalem kullanma becerisi

DAVRANIŞLAR

1. Dolma kalemin ucunu, yazma yüzeyine tam olarak yerleştirme.
2. Yazı yazarken dolma kalemin ucunu yazma yüzeyine fazla bastırmama.

AMAÇ 5: İşlek bitişik eğik yazı yazabilme

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir konuyu okunaklı, süratli bir şekilde kuralına uygun olarak bitişik eğik yazı ile yazma.
2. Bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı okunaklı, süratli bir şekilde kuralına uygun olarak kullanma.

AMAÇ 6: Yazıda karşılaştığı bozuklukların farkında oluş

DAVRANIŞLAR

1. Verilen bir yazıda, karşılaştığı her türlü yazı bozukluğunu arkadaşlarına söyleme.
2. Verilen bir yazıda, gördüğü bozukluklar konusunda arkadaşlarını uyarma.
3. Kendisinin ve arkadaşlarının yazılarındaki bozuklukları söyleme.
4. Yazısında gördüğü hataları düzeltme.

AMAÇ 7: Bitişik eğik yazı ile blok yapabilme

DAVRANIŞLAR

1. Blok şeklinde yazılacak şiir, atasözü, özlü söz, kutlama yazısı vb. seçme.
2. Kelimeler arasında, büyük harflerde "E" harfi kadar aralık bırakma.
3. Kelimeler arasında, küçük harflerde "e" harfi kadar aralık bırakma.
4. Cümleler arasında, kelimeler arasındaki aralığın bir buçuk katı aralık bırakma.
5. Satırlar arasında, büyük harflerde en fazla bir harf boyu kadar aralık bırakma.
6. Satırlar arasında, küçük harflerde harf uzantısının yarısı kadar aralık bırakma.

AMAÇ 8: İmzanın anlamı bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. Kişinin, kendi el yazısı ile adını soyadını veya adının ilk harfi ile soyadını, kendine özgü biçimde yazmasına imza denildiğini söyleme/yazma.
2. İmzanın, okunulan ya da yazılan bir yazının onaylanması anlamına geldiğini söyleme/yazma.

AMAÇ 9: İmza ile ilgili önemli özellikler bilgisi

DAVRANIŞLAR

1. İmzanın satır çizgisine paralel atılması gerektiğini söyleme/yazma.

2. İmzanın, her zaman, her yerde, aynı biçimde atılması gerektiğini söyleme/ yazma,

3. İmzanın, okunaklı bir şekilde atılması gerektiğini söyleme/yazma.

4. İmzanın, yazılı ismin üst kısmına, ismin üzerini kapatmayacak şekilde atılması gerektiğini söyleme/yazma.

5. İmzanın kullanıldığı yerleri söyleme/yazma.

AMAÇ 10: İmzanın önemini kavrayabilme

DAVRANIŞLAR

1. İmzanın, kişiye getirdiği sorumlulukları açıklayarak söyleme/yazma.

2. İmza değiştirmenin doğuracağı sakıncaları açıklayarak söyleme/yazma.

AMAÇ 11: Bitişik eğik yazı ile imza atabilme

DAVRANIŞLAR

1. Bitişik eğik yazı ile bir imza karakteri bulma.

2. Bulduğu imza karakterini alıştırmalar yaparak geliştirme.

3. İmzayı satır çizgisine paralel atma.

4. Geliştirdiği imza karakterini bir mektupta kullanma.

AMAÇ 12: Tırnak işaretini ve konuşma çizgisini kuralına uygun yapabilme

DAVRANIŞLAR

1. Cümlede tırnak işaretini gösterme.

2. Tırnak işaretini, kullandığı bir cümlede kuralına uygun olarak yapma.

3. Cümlede konuşma çizgisini gösterme.

4. Konuşma çizgisini, kullandığı bir cümlede kuralına uygun olarak yapma.

AMAÇ 13: Matematik işaretlerini kuralına uygun biçimde yapabilme

DAVRANIŞLAR

1. Eleman, eleman değil, parantez, köşeli parantez, tırnaklı parantez, dik, paralel işaretlerinin başlangıç ve bitiş yerlerini gösterme.

2. Eleman, eleman değil, parantez, köşeli parantez, tırnaklı parantez, dik, paralel işaretlerini kuralına uygun olarak yapma.

2. KONULAR

1. Yazı Araç-Gereçleri

2. Dolma Kalem

3. Bitişik Eğik Yazı Çalışmaları

4. Yazıda Karşılaşılan Bozukluklar

5. Bitişik Eğik Yazı ile Blok Çalışmaları

6. İmza

- a. İmzanın Anlamı
- b. İmzanın Özellikleri
- c. İmzanın Önemi
- ç. Bitişik Eğik Yazı ile İmza Atma

7. Noktalama İşaretlerinden Tırnak ve Konuşma Çizgisi

8. Matematik İşaretleri : Eleman, Eleman Değil, Parantez, Köşeli Parantez, Tırnaklı Parantez, Dik, Paralel.



OKUMA NEDİR?

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir(TDK, 1982). Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan,1993). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir(Demirel, 2002).

Okuma, bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biridir. Basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girmektir. Okuma iletiyi alıp kavramadır. Günlük yaşam içinde öğrendiklerimizin bir bölümünü okuma yoluyla ediniriz. Bir kitabı okurken, okuma ediminin özellikleri, bu edimi oluşturan öğeler, metnin türlerine göre okuma yönteminin değişmesi gibi noktaları öğreniyoruz. Bunları izleme, alışkanlığa dönüştürme ise bilgi edinmenin yanı sıra beceri kazanmadır. Okuma eylemi aynı zamanda bireyin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kapasitelerini geliştirme anlamına gelmektedir.

Özdemir(1990)' e göre okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Tazebay(1993)'a göre ise okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılır(Yangın,1999).

Richaudeau'a göre okuma, görme ve düşünme gibi birbirleriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluşmaktadır. Akçamete'ye göre ise, okuma olayında bir çok duyuların yanısıra göz önemli bir rol oynamaktadır. Hızlı okuma, okuduğunu anlama, okuma düzeyi gözün hareketlerine bağlıdır. Daha çabuk, daha iyi okumak için gözlerimizi ve aklımızı birlikte çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir(Tazebay, 1997).

Okuma sırasında göz, yazılanı anlamlandırmak için harfleri ve sözcükleri tek tek görmez. Göz, satır üzerinde belirli noktalara sıçramalar yaparak, bu noktalarda belirli sürelerde duraklayarak ilerler ve sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin bu bütünlük içinde, yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır.

Okuma sırasında, gözün sıçramalarının sayısı, duraklamalarının süresi ve geriye dönüşler okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değiştiği gibi; yazının güçlük derecesine, satırların uzunluğuna ve yazının puntosuna göre de değişebilir.

Göz, satır üzerinde yaptığı her duruşta, satırın belli bir bölümünü görür; buna görüş genişliği denir. Bu genişlik iyi bir okuyucuda on beş-yirmi harflik bir alanı kapsarken, yavaş bir okuyucuda bu alan altı harfe kadar düşebilir.

Bunlardan başka bir de görme açısı vardır. Görme açısı: Göz bir objeye baktığı zaman, görüş mutlaka bir açı içinde gerçekleşir. Bu açı yatay olarak 165°, dikey olarak ise 60°'dir(Tazebay, 1997).

Türkyılmaz(1972)'a göre ise okumanın fizyolojik oluşumu şöyledir: "Göz, bir satırda üç dört kez durup sözcükleri tanır. Satır bitince satırın tam başına değil, içeride bir noktaya döner. Göz satır üzerinde her duruşta, iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denir. Gözün sıçramalardan sonraki duraklamalarında okunan yer anlama çevrilir. Böylece göz, bir satırda üç-dört kez sıçrar ve duraklar."

İlkokuma-yazma öğretiminin çözümlene yöntemiyle yapılmasının nedeni de budur. Harfle öğretimde göz sadece bir harfi görmeye alıştırılır. Bu durum, gözün yapısına uygun olmadığı gibi, okumanın fizyolojisine de aykırıdır.

Dildeki her sözcüğün görsel simgeleri bulunmaktadır. Okuma sırasında, insanın gördüğü bu simgeleri zihninde anlamlandırabilmesi, ancak bu simgeleri önceden tanınmasına bağlıdır. Çocuk bu simgeleri, ilköğretim okulu birinci sınıfta, ilkokuma-yazma eğitimi sırasında tanımaya başlar. Bir yazı yalnızca sözcüklere ait simgelerden oluşmaz. Yazıda, büyük ve küçük harfler gibi simgelerin yanında; noktalama işaretleri gibi simgeler; paragraf, başlık, italik yazı gibi biçimler de vardır(Yangın,1999).

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir. Okumada hız da çok önemlidir. Bir başka deyişle anlama hızının yüksek olması gerekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar hızlı okuyucuların okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini ortaya koymaktadır

Dökmen'in 1990 yılında yaptığı araştırmaya göre de okuma hızı ile metni anlama düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgulara göre yavaş okuyanlar daha az, hızlı okuyanlar daha çok anlamaktadır(Dökmen, 1990).

Birey belli bir kültür düzeyinde eğitildiğinden, çevresel etmenler de okumada önemli yer tutmaktadır. Özgür'e göre "Okumada kazanılmış olan maharet, çocuğun okul hayatı boyunca başarılı olması için başlıca amillerden biridir."(Tazebay,1997).

Okuma önemli bir eylemdir. Okay(1994)'a göre "Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma, bugünün yaşamına uygun bir okumadır."

Özdemir(1975), okumayla okul başarısı arasındaki ilişki hakkında şunları söylemektedir. "Anadilimizi ustalıkla kullanabilmenin ölçüsü nedir? Bu soruyu en yalın bir biçimde şöyle yanıtlayabiliriz. Okuduğumuzu ve dinlediğimizi anlayabilme; anladığımızı anlatabilme,... Okuduğunu ve dinlediğini anlamayan, anladığını da söz ve yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiç bir derste başarılı olacağı düşünülemez. Bu her öğretim düzeyinde böyledir."

Okuma Dersinin Niteliği

Okuma dersi, Türkçe grubu dersler içinde İlkokuma-Yazma dersinin devamıdır. İlköğretimin birinci sınıfının son aylarından itibaren çocuk artık okumaya geçer.

Okuma, kişinin yazılı şekillerden anlam çıkarması demektir. Yani, çocuk, örneğin «masa» yazısını gördüğü zaman, zihninde «masa» fikri belirliyse, kısaca, «masa» denilen şeyi hatırlayıp tasarımıyabiliyorsa «masa» yazısını okumayı öğrenmiş demektir. Ama, böyle değil de, çocuk, ağzından çıkan sözleri âdeta işitmiyor gibi davranır ve okuma parçasıyla ilgili sorulara cevap veremiyorsa «okumayı öğrenmemiş» demektir.

Okuma Dersinin Amaçları

Okuma dersinin amaçları çok yönlüdür. Bir yandan bağlı olduğu ünitenin amaçlarına hizmet ederken, öte yandan kendi özel tekniklerini; yani okuma alışkanlık ve becerilerini kazandırır. Bunlara ek olarak, çocuğun bilgilerini artırarak düşünce düzeyinin yükselmesine, uygun eserleri arayıp bulmasına, ulusal ve estetik duyguların gelişmesine, anadili sevgisinin aşılmasına ve başlıca yazarları tanınmasına yardım eder.

Okuma dersinin amaçları 1968 tarihli İlkokul Programında şu şekilde belirtilmiştir:

Bu derste öğrenciler :

1. Süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde ederler.

2. Boş zamanlarını kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenirler, kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirirler.

3. Kelime hazinelerini zenginleştirirler.

4. Kitap okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavrarlar ve seviyelerine uygun iyi kitapları seçebilme yeteneğini kazanırlar; boş zamanlarını bu çeşit kitapları okuyarak değerlendirmeyi öğrenirler.

5. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirirler.»(İlkokul Programı, 1968).

Yukarıdaki amaçları, kısaca: «anamlı okuma ve anlatma», «kitap sevgisi aşılama», «boş zamanları değerlendirme», «kelime hazinelerini zenginleştirme» ve «güçlü bir anlatım yeteneği geliştirme» olarak toplayabiliriz.

Demirel(2002), okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır.

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
2. Sözcük hazinesini zenginleştirme,
3. Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Okuma Dersinin Konuları

Okuma derslerinde, çok kere konu olarak kitaptan bir parça alınır ve bilinen şekilde işlenir.

Öğretmenin okuması, öğrencinin okuması, yabancı kelimelerin işaretlenmesi, açıklanması, anlatılması, vb. Oysa planlı ve programlı okuma dersi, bunlardan çok daha başka metotlar kullanmayı gerektirir. Burada, en büyük hata, okuma dersinin konusunun ne olduğunu bilmemektir. Okuma dersinin de diğer dersler gibi öğretmek istediği bir konusu olur. Bu konu, herhangi bir yerden alınan okuma parçası değildir. Okuma parçası, öğretmek istenen konunun öğretimi için kullanılacak bir araçtır. Okuma dersinin konusu, okuma tekniği ile ilgili bazı bilgiler yanında çocuğa, daha çok birtakım beceri ve alışkanlıklar kazandırmaktır. Bunlar, okul programlarında sınıf sırasına göre gösterilmiştir. Örneğin, okuma dersinin konusunun biri «yazılışı birbirine yakın kelimelerin anlam ayrılıklarını kavrayabilme» alışkanlık ve becerisi olabilir(İlköğretim Okulu Programı, Sınıf IV.1997). Bunun gibi, İlköğretim Programında Türkçe derslerinin okuma, konusu, her sınıfta, «öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar» halinde gösterilmiştir. Bunlar yıl içerisinde dağıtılmalı ve sırası gelince uygun okuma parçalarından yararlanarak, bu beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılmalıdır.

İlköğretim Okulu Programına göre okuma dersine konu olabilecek beceri ve alışkanlıklar, her sınıfta özetle şunlardır:

Birinci Sınıfta : Vücut ve başı sallamadan okuma, kitapla göz arasındaki uzaklığı ayarlama, metinle resim arasındaki ilişkiyi belirtme, dinleme ve düşüncelerini açıkça söyleyebilme, zihin düzeyine uygun parçaları zevkle okuyabilme ... beceri ve alışkanlığı.

İkinci Sınıfta : Hikâyede geçen kişileri canlandırarak okuyabilme, alfabedeki harflerin sırasını söyleyebilme, okunan parçayı bütünü ile anlayabilme, sessiz okunan bir parçayı anlatabilme ... beceri ve alışkanlığı.

Üçüncü Sınıfta : Doğal bir sesle doğru okuma, bir satırın sonundaki kelimeyi onu izleyen satırdaki kelime ile başlayabilme, sözlük kullanabilme, süratli ve anlamlı okuma, okumayı kesmeden sayfaları çevirebilme beceri ve alışkanlığı.

Dördüncü Sınıfta.: Uzunca metinleri okuyabilme, sessiz okuma hızını geliştirebilme, sözlüğe ve ansiklopediye bakabilme, ana fikri bulabilme, karakterleri canlandırabilme, yakın anlamlı kelimeleri kavrayabilme beceri ve alışkanlığı.

Beşinci Sınıfta: Hızlı ve anlamlı okuyabilme, önceden hazırlanmış uzun metinleri, anlayarak, açık ve doğru bir biçimde söyleyerek doğal bir sesle okuyabilme; dipnot, sözlük, indeks, plan, harita, resim ve benzerlerinden yararlanabilme; sözlükten metne uygun anlam çıkarabilme; yardımcı fikirleri bulabilme; piyes ve hikâyeleri, yardımcı fikirlerle ana fikir arasındaki bağlantıları bozmadan açıklayabilme ... beceri ve alışkanlığı kazandırmak(İlköğretim Okulu Programı, 1997).

Okuma derslerinde kazandırılacak yukarıdaki beceri ve alışkanlıklar, aynı zamanda dersin birer özel amacı niteliğindedir. Bu nedenle, bu becerilere, bir derste öğretilmiş olsalar dahi, daha sonraki derslerde de devam edilir. Her derste bunlardan birisi üzerinde ısrarlı durulurken, daha önce öğretilenlerin unutulmamasına da özel bir dikkat gösterilir(Tazebay, 1997).

Okuma Çeşitleri

Okuma türleri, gerek ilkokul programında gerekse diğer kaynaklarda sesli ve sessiz olarak nitelenmektedir. 1968 ilkokul programında ise sesli ve sessiz okumanın yanında bir de "inşat"dan söz edilmektedir. Bunun amacı öğrencilere manzum yazıları, şiirleri ya da monolog ve dialogları topluluk karşısında okutma olarak belirtilmiştir.

Sesli ve sessiz okuma birbirinden ayrı iki süreçtir. İlk bakışta bunlar birbirinin tersi olarak görülmektedir. Ancak bu iki sürecin birbirinden farkından çok ortak yönleri vardır. Her ikisinde de okuyucu, sözcüklerden ve sözcük yapısından anlam çıkartır.

Ayrıca 'umu genişliği" denilen bir genişlik söz konusudur. Okuyucu, okuduğu bir sözcükteki işaretlerin bir kısmını görünce, tümü hakkında karar verme eylemine girer işte buna umu genişliği denilmektedir. Örneğin, eczacının, reçeteyi okumasındaki eylem gibi. Ayrıca sesli okumada, tıpkı sessiz okumada olduğu gibi geriye dönüşler de olmaktadır. Sessiz okumada bazen kişi okuduğu bir satırı ya da paragrafı geri dönerek tekrar okur. Bunun nedeni zihnin o okuma metnine odaklaşmasındandır. Aynı durum sesli okumada da söz konusudur. Sesli ve sessiz okumada en büyük ayrım; sesli okumada söylem hataları olmasıdır. Sessiz okumada bu tür hata söz konusu değildir. Sessiz okumada seslendirme işi beyinde olurken; sesli okumada seslendirme işini ses organları yapmaktadır. Okuma eyleminde her bir satırdaki gözün odaklaşması ve sıçraması da aynıdır.

Bu iki çeşit okuma, okumanın yapılışına göre ortaya çıkar. Sesli okuma ve sessiz okumaya öğrenci belirli tutum ve amaçla başvurur. Öğrenme ve bilgi edinmek için, eleştirel ya da yaratıcı okuma için bu okuma çeşitlerinden birine başvurur.

Okumada, her öğrencinin aynı seviyede olması da beklenemez. Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve başarı düzeylerine göre kümelendirme ve onlara ihtiyaç duydukları okuma materyalini sağlamalıdır(Tazebay,1997).

Sesli Okuma

Sesli okuma, bir taraftan görsel algılama, bir taraftan, zihinsel bağlantı öte yandan da sözel bir etkinliktir. Bundan ötürü sesli okuma hızı, sessiz okumaya göre düşüktür.

Eripek(1988)'e göre sesli okuma "Bir okuma parçasının dinleyenlerin duyabileceği, zevkle dinleyebilecekleri yükseklikte bir sesle okunmasıdır.

Göz ve zihin eşgüdümüyle yazıdan anlaşılmanın başkalarına bildirilmesi ya da okuyanın zevk için seslendirmesidir. Gözün kavradığı sözcüklerin konuşma organlarıyla seslendirilmesidir.

Sesli okuma, bir metindeki duygu ve düşünceleri bilgi ve gerçekleri başkaları ile paylaşmak için yapılır. Sesli okuma, özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında büyük bir önem taşır. Çocuğa okuma becerisini kazandırmakta sesli okumanın yeri büyüktür. Yazılı işaretleri seslendirebildiğini ve anlamını bildiğini anlayan bir öğrencinin kendine güveni artar. Çocuk, daha ileri çalışmalar için kendinde cesaret duyar. Bundan başka, sesli okuma, öğrencinin okuma durumunu anlamaya yardım eden bir «teşhis» aracıdır. İyi okuma parçaları çocuğu ve dinleyenleri düşünsel etkinliğe yönelttiği gibi, dinleyiciler

üzerinde de hoş etkiler bırakır. Sesli okuma, ancak burada sayılan amaçlara yöneldiği oranda değer taşır.

Sesli okumanın sonucunda okuma parçası ile ilgili olarak küme içinde veya sınıfça konuşmalar yapılır. Burada, öğretilenlerin duygu ve düşüncelerini serbestçe ortaya koymalarına önem verilmelidir. Bunun için, öğretmen öğrencilere sorulacak soruları önceden saptar.

İyi bir sesli okuma için şu koşulların yerine getirilmesi gerekir :

1- Konunun özelliğine göre sesin yüksekliğinde, şiddetinde, uzamında ve kalitesinde değişiklik yapılır.

2- Kelimeler doğru ve açık bir biçimde söylenir.

3- Kelimeler, cümle içinde uygun bir biçimde gruplandırılır.

4- Mantıkî ve duygusal anlamın anlaşılmasına önem verilir.

5- Gerekli beden ve yüz hareketleri yapılır.

Sesli okuma, yukarıda belirttiğimiz amaca yönelik bir okuma çeşidi olduğu için rastgele yapılmamalıdır. Bunun için öğrencilerin önceden hazırlanmalarına ihtiyaç vardır. Yani, öğrenciler, bundan önce, parçayı kendi kendilerine okumuş olmalıdırlar.

Her okuma parçası «sözlü okuma» ya elverişli olmayabilir. Bunun için, sesli okuma parçaları, sesli okunmaya değer güzel, edebî parçalar olmalıdır. Çocukları, doğal konuşur gibi okumaya teşvik için, dil gözlemlerine önem verilir: Bu konuda ilk yapılacak iş, çocukların sordukları soruları bir yere kaydetmek, sonra da bunları okutmaktır. Okuma doğal bir şekilde yapılabildiği oranda değerlidir. Bunun için, gerektiğinde oyundan da yararlanılabilir. Dinleyiciler parça okunurken gözlerini kapatırlar, sonra, bunun bir okuma mı, yoksa bir konuşma mı olduğu sorulur.

Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, okuma seviyelerinin tanınmasına yaradığı gibi, dinleyicilerde de bir takım zihin etkinliklerinin uyanmasını sağlar. Sesli okuma, kavrama, sözcük dağarcığı, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulmuştur. Kavrama, daha çok dinleyicilerin yapacağı bir iş olarak düşünülür.

Öğrencilere iyi bir sesli okuma alışkanlığı vermek için aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

1- Okuma parçalarını, öğretmenin örnek okumayla seslendirmesi,

2- Sesli okumanın, kazanılması gereken değerli bir beceri olduğu öğrencilere inandırılmalıdır. Sesli okumaya alıştırmak, çocuklara kendi yazdıklarını okutmak önemlidir. Çocuk, kendi yazısının anlamını ve buna katmak istediği duyguyu bildiği için sesini buna göre yönetmeyi başarır.

3- Sesli okumadan önce, öğrencilere bu parçayı bir iki kere sessiz okuma fırsatı verilmelidir. Böylece duygu, düşünce ile birlikte kelimeleri de tanır.

4- Sesli okuma fırsatları yaratılmalıdır. Küme raporlarının okunması, kitap kulübü toplantıları gibi.

5- İyi okumanın çok sözcük tanımaya bağlı olduğu göz önünde tutulmalı, öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalıdır.

6- Noktalama işaretlerine göre okuma iyi öğretilmelidir.

7- Seçilen okuma parçaları da;

- Konu bakımından eğitici ilginç ve güncel olmalı
- Düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların düzey ve yaşlarına uygun olmalı
- Sözcük, deyim, terim bakımından sade ve açık olmalı
- Anlatım bakımından akıcı ve anlaşılır olmalıdır.

Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan çalışmalarda konuşur gibi okumaya önem verilmelidir. İlköğretim Okulu Türkçe Programı'nda (1997), ilk üç sınıfta okuma ve anlama yeteneğinin nasıl gelişeceği konusu ise şu şekilde açıklanmaktadır.

Okuma türlerinin başında sesli okuma gelir. İlköğretimin ilk üç sınıfında sesli okumaya sessiz okumadan daha çok zaman ayrılır. Bu sınıflarda, okumadan önce, anlamayı sağlamak esastır. Bu nedenle sınıfta öğrencileri okuma çalışması yerine anlama etkinliğine yönlendirmek uygun olur. Anlama yeteneğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde, öğretmenin çok başarılı sesli okuması önem taşır. Öğretmen kitaplarında, okuma parçalarının seslendirilmesine, diksiyonun tonlarına ışık tutucu yeterli bilgilerin ve tekniklerin belirtilmesi gerekir. Sesli okuma süresince, öğretmen, rolünü çok iyi oynayan bir aktör gibi olabilmelidir. Öğretmenin, çeşitli okuma ve söyleyiş, diksiyon kusurları olabilir. Bunu önlemek için, okuma parçalarının, bantlardan ya da plaklardan dinletilmesi de yerinde olur. Ancak, bu teknik imkânların uygunluğu ölçüsünde başvurulabilecek bir yoldur.

Öğretmenin sesli okuması sırasında öğrencilerin parçayı kitapları üzerinden izlemeleri doğru değildir. Çünkü bu durumda izleme çabası anlamayı engeller (İlköğretim Okulu Programı 1997).

Sesli okumada en büyük zorluğun söylemden (telaffuz) kaynaklandığı bilinmektedir. Çünkü bir yandan söyleme dikkat edilirken öte yandan anlamı yakalama çabası ortaya çıkmaktadır. Bu durum yazıldığı gibi okunmayan dillerde daha da karmaşıktır. Sesli okumada pratik yapma, hızı artırmaktadır. Bunun nedeni tekrar eden sözcüklerin ve terimlerin daha önceden tanınmasıdır(Tazebay, 1997).

Sessiz Okuma

Sessiz okuma sadece görsel ve zihinsel süreci oluşturur. Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır.

Öğrencilerin hayatında olsun, yetişkinlerin hayatında olsun sessiz okuma, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar.

Sessiz okuma becerisi okumadan sonra kazanılır. Sessiz okumada da sesli okumada olduğu gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar, fakat sessiz okumada yalnız algı genişliği vardır. Göz-ses genişliği yoktur. Gözün geri hareketleri sessiz okumada daha azdır. Çünkü yanlış söyleme dolayısıyla geri dönüşler yoktur. Bunun için de sessiz okuma daha hızlıdır.

Sessiz okuma, öğrenciyi bağımsız olarak kendi kendine çalışmaya alıştıırır. Sessiz okumanın istenilen biçimde olması için okuma tekniğinin kavratılması gerekir. Sessiz okumadaki başarı, anlamı kavrama, sözcük dağarcığı, okuma hızı ve doğruluğa bağlıdır.

Kavrama, sessiz okumanın ana basamağıdır. Bunun gerçekleşmesi okunan metnin öğrencinin düzeyine göre olup olmadığına, öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine bağlıdır.

Sözcük dağarcığı da başarıyı etkiler. Öğrenciler, bir metni okurken ilk kez karşılaştıkları sözcükler ve teknik sözcükler karşısında duraklama gösterirler.

Okuma Dersinin Öğretiminde Metotlar

Okuma öğretiminde kullanılacak metotlar, dersin amacına, konunun, okuma parçasının ve öğrencinin özelliğine göre değişir.

Aslında, okuma parçası da konuya ve dersin amacına uygun olarak seçilir. Örneğin, amacını hızlı okuma becerisi kazandırmak olarak seçen bir öğretmen, ağır okunması gereken bir okuma parçası seçerse, uygun hareket etmemiş olur. Bunun yerine, bir hikâye, masal veya destan gibi bir parça seçerse daha iyi olur. Çünkü, bu parçalar, üzerinde uzun uzun düşünmeyi gerektirmezler. Buralarda geçecek olayları

çocuğun zihni kolayca izler. Kullanılacak kelimeler de onun alışık veya âşinâ olduğu kelimeler olacağı için, okuma da hızlı olur. Böyle konularda —dakika ile— anlamak şartıyla hızlı okuma alıştırmaları yaptırılabilir.

Okuma derslerinde amaca ulaşmak için, birer araç olarak seçilecek okuma parçaları, mihver (muhteva dersleri olan Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler) derslerinin işlenmekte olan ünitelerine uygun olarak seçilir. Bu nitelikte olan parçalar, okuma kitabında varsa buradan seçilir; yoksa diğer kitaplardan araştırılır. Tabii ki, okuma kitabından seçmek esastır.

Okuma parçalarının işlenmesinde çeşitli metotlar kullanılabilirse de genel olarak başvurulan metodun planı şöyledir:

1. Okunacak parça hakkında genel bir konuşma yaparak öğrencileri konuya karşı güdülemek (motive etmek).

2. Öğretmen veya düzgün okuyan bir öğrenci tarafından parçanın okunması (Bu okumada, daha önce öğrenilen okuma becerileri ile bu derste öğretilmek istenen okuma becerilerine özellikle dikkat edilir).

3. Derste kazandırılmak istenen okuma, becerisinin veya alışkanlığının ne olduğu söylenir ve bu söylenen hususun okumada nasıl gerçekleştiği, parça üzerinde yapılan uygulamada açıklanır.

4. Öğrencilerin de aynı becerileri kazanmalarına olanak sağlanır (Bu becerileri taklit yoluyla kendi kendilerine veya kümece yapmaları istenir).

5. Öğretilmek istenen beceri ve alışkanlık, bir kısım öğrencilere sınıf önünde yaptırılır. Yanlış veya hatalı yapılan hareketler varsa, bunlara dikkat çekilir ve düzeltilir.

6. Parçada bilinmeyen kelimeler varsa bunlar uygun biçimde açıklanır. Önce öğrencilerden bilenler varsa onlara sorulur; cümle içerinden bulunmaya çalışılır, sözlüğe bakılır; daha sonra da cümle içinde kullanılır.

7. Parça 2-3 kısma ayrılır. Her bir kısmın özeti buldurulur. Bunlar arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.

8. Bütün bu işler yapılırken planın başına yazılan dersin amacı gözden uzak tutulmaz.

9. En sonunda, parçanın öğretimine esas olan asıl amacın (okuma dersinde kazandırılmak istenen becerinin) bütün öğrencilerde gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir. Bu da plana alınan, yani öğretilmek istenen becerinin bir kısım öğrencilere bizzat yaptırılmasıyla olur. Bu arada, okuma öğretiminde «anlama» şart olduğundan, kazanılan becerinin anlayarak mı, yoksa anlamayarak mı yapılmış

olduğunu belirtici nitelikte çalışmalar yapılır. Okunan parçanın anlatılması, sözlü soru sorulması, testlerle yoklama yapılması gibi.

Bu işleme biçimi, öğretmene ancak bir fikir verir. İyi bir öğretmen, bunu hiç bir zaman bir kalıp haline getirmez. Öğretimde doğallık esastır; yapma hareketlere ancak, mecbur kaldıkça “o da eğitsel ölçüler içinde” yer verilir. Örneğin, herkesin bildiği bir okuma parçasını derste defalarca anlattırmak anlamsızdır. Bir kere anlattırmak yeterlidir.

Gerek öğretmen ve gerekse bir öğrenci okurken bütün öğrencilerin kitabı gözleriyle izlemeleri de çok kere anlamsızdır. Çünkü, doğal olan, başkasının okuduğu bir şeyi dinlemektir. Bunun başka bir sakıncası da vardır: Sesli okuyan ağır okur; sessiz okuyan da hızlı okur. Bu biçim bir öğretimle, aynı anda hem sessiz hem de ağır okuma alıştırmaları yaptırmış oluruz. Bu da çocuğu, bir anda, birbirine zıt iki durumla karşılaştırma gibi hoş olmayan bir durumda bırakır.

Bilinmeyen kelimelerin açıklanmasında aşırılıklara düşüldüğü de görülmektedir. Her kelime açıklanmaz. Bazı kelimelerin anlamlarının sözün gelişinden anlaşılmasına önem verilir. Çünkü, hayatta yeri olan okuma biçimlerinden biri de budur. Okulda bunun da yeri olmalıdır.

Okuma parçası ile ilgili olarak öğrencilerde «güdü» uyandırmak öğrenmede güdüleme (motivasyon) ilkesinin bir gereğidir. Bunda da yapmacılığa kaçmayacak bir yol izlenir. “Bu hikâyede sizin yaştaki iki çocuğun başından geçen işler anlatılıyor. Bakalım, bunlardan hangisinin yaptığı işi daha çok beğeneceksiniz? Niçin beğendiğinizi de söyleyeceksiniz?” gibi bir girişle konuya geçilebilir(Tazebay,1997).

İş Birliğine Dayalı Sözcük Anlamlandırma Yolu

İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencileri bir önceki döneme göre daha sosyaldirler. Onlar, iş birliğine dayalı öğretim stratejilerinden etkili olarak faydalanabilirler. Bunun için sınıftaki öğrenciler eşit sayıda gruplara ayrılır. Dörder beşer kişilik gruplar bu tür etkinlikler için uygun olabilir. Öğrencilerden şu etkinlikleri yapmaları istenebilir:

Öğretmen, içinde öğrencilerin bilinmediği sözcüklerin bulunduğu bir metin seçer. Öğrenciler metni sessizce okurlar. Bilmedikleri bu sözcüklerin anlamını metnin bütününden kestirmeye çalışırlar. Burada, gruptaki tüm elemanların sözcüklerin anlamının ne olabileceği konusunda, gerekçe de belirterek görüşlerini bildirmelerine dikkat edilmelidir. Aksi takdirde bu tür etkinlikler, gruptaki yalnızca bir-iki elemanın katılımıyla sonuçlanır. Daha sonra, sözlükten sözcüklerin anlamına bakarlar. Bir

sözcüğün birden fazla anlamı var ise, grup elemanları aralarında tartışarak, metne uygun anlamın hangisi olduğuna karar verirler. Her grup kendi içinde ortak bir sonuca ulaşır. Ortak olarak metnin özetini yaparlar. Bu sözcükler metnin özetinde kullanılır(Modül4,1999).

"InQuest" (Investigative Questioning) Süreci

Anlamaya rehberlik etmek, çocuklara ne dinlediklerini ya da ne okuduklarını sormaktan fazlasını gerektirir. Soru-cevap tekniği anlamayı öğretmez, anlamayı değerlendirir. Anlamaya rehberlik etmek, çocukların anlamayı izlemeyi ve kontrol etmeyi öğrenmeleriyle sonuçlanmalıdır. Anlamaya duyarlılık, öğretim süreçleri öğrencilerin dinleme ya da okuma esnasında "bilineni" ve "bilinmeyi" aktif olarak izlemelerini sağladığında gelişir. Buna "metacognition" (neyi bilip bilmediğinin farkında olma) denir.

Klavuzlama ve dönüt sağlama için, anlama süreçleri ve ortamları ile ilgili modeller öğretimin bir parçası olmalıdır. Dinlediğini ve okuduğunu anlamaya rehberlik etmek için, yeni ölçütler bulmak için yeni anlama stratejilerine ihtiyaç vardır. Bu tip stratejiler, anlama alıştırmalarına, dinlediğinde ya da okuduğunda neyi bildiğine duyarlılık geliştirmeye ve öğrencilerin kendi anlamalarını kontrol etmelerine uygun model ve ortamlar sağlamalıdır.

"InQuest" süreci, dinleyiciyi ya da okuyucuyu soru sorma ve doğal drama (doğaçlama) teknikleriyle hikâyeye aktif olarak katan bir anlama stratejisidir. Hikâyedeki bazı kritik noktalarda, öğretmen okumayı durdurur ve dinleyiciyi ya da okuyucuyu hayalî olarak hikâyedeki sahnede geçen bir haber görüşmesine taşır. Öğrencilerden biri baş karakterlerden birinin rolünü alır. Diğerleri, hikâyede geçen olayların yorumlanmasını ve değerlendirmesini yapmak üzere, bu karakterin gözüyle olacak olayları kestirmeye çalışan araştırmacı gazeteciler olurlar. Haber görüşmesinden sonra okumaya devam edilir. Bu işlem değişik noktalarda tekrarlanır. Her seferinde, öğrencilere anlamayı izleme görevi verilir.

InQuest'in ayrılmaz bir parçası olarak, öğrenciler araştırmacı gazeteci rolünü benimserler ve hikâyenin yüzeysel olaylarının ardında yatanı bulmak için sorular sorarlar. Öğrenciler birbirlerine sorular sorduklarında, anlama artar ve neyi bilip bilmediklerinin farkında olma becerisi gelişir. Soru soran öğrenciler ayrıca zihinlerinde kendi cevaplarını da gözden geçirirler. Araştırmacı gazeteciler olarak öğrenciler, soru sorarak ve cevap vererek, sorulan sorulardan en uygununu seçmek için değerlendirme yaparak içsel konuşmaları idare ederler. Karşılıklı soru sorup cevap vermenin iyice

benimsenmesi, anlama sürecini bağımsız olarak kontrol etmeyi geliştirmek için gereklidir. Soru soran ve cevap veren öğrenciler neyin bilindiğinin izini sürerek parçayı aktif olarak dinler ya da okurlar.

İyi sorular genellikle iyi öğrencilerden gelmektedir. Oysa bütün öğrencilere her düzeyde soru sorma becerisi öğretilmelidir. InQuest' i tam anlamıyla uygulamak için önceden gerekli olan esas şey, öğrencilere iyi soru sorma becerisi kazandırmaktır. Böyle bir öğretim, birinci sınıflarda bile başarı ile sonuçlanmaktadır.

Öğrenciler, hikâyeden karakterlerin ya da araştırmacı gazetecilerin rollerini aldıklarında, küçük öğrenciler bile doğal rol yapma becerilerini sergilemektedirler. Bu şekilde rol yapma, eleştirel düşünmenin gelişimini de sağlamaktadır. Bu şekilde bir hikâyede rol alan öğrenciler, yorum yaparak, sonuçlar çıkararak, kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlayıp anlamadıklarını göstermektedirler.

Hem öğrencilerin soru sormaları hem de doğaçlama sözel iletişimi teşvik eden durumlar yaratmaktadır. Konuşma, anlamayı geliştiren bir araçtır. Sözlü etkileşimleri teşvik eden stratejiler, dinleyicinin ve okuyucunun sözlü dili kavramları ve metni anlamalarına yarayan bir araç olarak kullanmalarını sağlar.

Öğrencilerin araştırmacı gazeteciler olarak hazırlanması: InQuest' e etkili olarak katılabilmeleri için, öğrencilerin iyi soru sorma becerisini kazanmaları gerekmektedir. İdare koltuğuna oturtulmadan önce, anlamayı nasıl sağlayacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir.

InQuest sürecinde öğretmenin esas görevi, öğrencileri iyi soru sormaları için yetiştirmektir. Televizyon haberlerindeki araştırmacı gazetecileri izlemek ve ardından öğrencilerin bu soru cevap turlarını değerlendirmeleri, araştırmacı gazeteci rolüne hazırlanmak için ilk adımdır. Televizyon kanallarında, bu amaca uygun pek çok araştırmacı gazeteci modelleri bulmak mümkündür. Önemli olan, seçilen örnekte hem iyi hem de kötü soruların bir arada bulunmasıdır. Örneği incelemeye başlamadan önce, öğrencilere sorulan soruların ve verilen cevapların yerindeliği hakkında düşüncelerinin belirtilmesi gerekmektedir. Örnek incelendikten sonra, hangi soruların neden iyi olduğu sorulmalıdır. Bu tartışmadan sonra, öğrencilere örnek çalışma yaptırılmalıdır. Bir öğrenci ünlü birinin rolünü üstlenir. Her öğrenci araştırmacı gazeteci olarak bir soru ve bu sorunun cevabını hazırlar. Oyun bittikten sonra, öğrenciler soru ve cevapların değerlendirilmesi için yönlendirilmelidir. Verilen cevapların hazırlanan cevaplara uygun olup olmadıkları tartışılmalıdır. Tartışma sonunda soru sorma ile ilgili şu görüşler ortaya çıkar:

1- Uzun cevap gerektiren sorular daha çok tercih edilmelidir.

2- "Evet/Hayır" cevabı olan sorular daha uzun cevaplar için "Neden" sorusu ile pekiştirilmelidir.

3- Görüşme soruları genellikle bir bilgi, bir fikir ya da bir tahminde bulunmayı sağlar.

4- İyi bir görüşmede çeşitli tipte sorular sorulmalıdır.

Bu tür tartışmalara katılan dördüncü sınıf öğrencileri bile bu sonuçlara zorlanmadan ulaşmışlardır.

InQuest' in bu hazırlık aşamasında, görsel medya mükemmel bir araç olmuştur. Etkili sorular sorma becerisini öğrenme tüme varım yoluyla sağlanmıştır. Alıştırmalar da sıkıntısız grup etkinlikleriyle yapılmıştır. Artık öğrenciler InQuest'e katılmaya hazırdırlar. InQuest' in ilk denemesinde, anlama sürecine örnek olması için hikâyedeki kişilik ya da iyi sorulara örnek olması için de araştırmacı gazeteci rolü oynanabilir.

Farklı kişiliklerle röportaj yapılırsa, hikâyenin parçaları farklı bakış açılarından değerlendirilebilir(Modül 4, 1999).

Scrol Stratejisi

Çeşitli araştırmalar, yazılı metinlerdeki başlıkların ve alt başlıkların okuyucu tarafından değerlendirilmesinin, kavramayı kolaylaştıracağını ortaya koymaktadır. Bu başlıkların, ilgili ön bilgileri kısa süreli belleğe çağırma, kavramlar arasındaki ilişkiyi vurgulama, alttaki bilgilerin düzenlenmesinde ipucu oluşturma, özellikle zor metinleri okumak için istek uyandırma gibi etkileri belirlenmiştir. Yüksekokul öğrencilerinin, başlıkların varlığından haberdar oldukları, başlıkları hatırlayabildikleri, yeni bilgileri düzenlemede başlıklara başvurdukları; bununla birlikte, metni kavramak için başlıktan yararlanmadıkları saptanmıştır. İyi okuyucuların diğer okuyuculara göre başlıklardan daha fazla yararlandıkları ortaya konmuştur. Başlıkları kullanma eğitimine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda, başlığa dayanarak anlatılanları tahmin etme; başlığın o bölüm için uygun olup olmadığını irdeleme; başlıkları ezberleme; hatırlamaya yardımcı olmak için başlıkları kullanma ile ilgili alıştırmalara yer verilmiştir.

SCROL stratejisi, özellikle yüksek okul öğrencilerine, metinlerdeki bölüm başlıklarından yararlanarak, bilgiyi tahmin etmeyi, önemli bilgiyi ayırt etmeyi, kodlamayı ve hatırlamayı öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu strateji, konunun özünü veren anahtar sözcüklerden oluşan başlıklar üzerinde etkili olarak izlenir.

Scrol stratejisi şu şekilde özetlenebilir:

• Seçilen metnin ana ve ait başlıklarını oku. Her başlık için şu sorulara cevap vermeye çalış: "Bu konu hakkında ne biliyorum? Yazar ne tür bilgiler sunabilir?"

• Başlıklar arasında bağlantı kurmaya çalış. Bu bağlantıyı ifade edebilecek anahtar sözcükleri belirle; yaz.

• İlk başlık bölümüne dön ve oku. Okurken, önemli bilgiler veren sözcükleri belirle. Bunu, altını çizerek, not alarak ya da gölgelendirerek yapabilirsin. Başlığın önemli bilgiler hakkında ipucu verebileceğini unutma.

• Her başlığa ait bölümdeki ana düşünceleri ve bunları besleyen ayrıntıları belirleyerek bir taslak hazırla. Bakmadan, başlığı ve bu bölümle ilgili taslağı yaz.

• Son olarak metne bak ve yazdığın taslağın doğruluğunu kontrol et.

Bu strateji, ilköğretim öğrencileriyle, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ya da fen bilgisi gibi derslere ait kitaplardaki başlıklar üzerinde denenebilir. Öğretmenin dikkat etmesi gereken, gerektiği durumlarda stratejinin izlenebilmesi için başlıkları değiştirmektir (Modül 4, 1999).

Okuduğunu Anlama (Sq4r) Stratejisi

Okuduğunu anlamada kullanılan en eski stratejilerden biridir. Bu strateji altı basamaktan oluşur. Öğrencilere öğretiminde de öğretmen bu altı basamağı adım adım sesli düşünerek öğrencilere her basamakta ne yapılacağını uygulayarak göstermeli, model olmalıdır. Daha sonra da öğrencilerin kendilerinin bir başka okuma parçasında, bu stratejiyi kullanarak okuduklarını anlamalarına rehberlik etmelidir.

Bu basamakların uygulanışı aşağıdaki gibidir.

1. Göz Gezdirme: Öğrenci okuma materyalini ana başlık ve alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.

2. Soru Sorma: Öğrenci ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma materyali ile cevaplandırılacak sorular sorar.

3. Okuma: Öğrenci ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak materyali derinlemesine okur.

4. Yansıtma: Öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır.

5. Bakmadan Cevaplama: Öğrenci kitabı kullanmaksızın 2. basamakta sorduğu soruları, kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle cevaplar. Metinde bulunan önemli bilgi listelerini ya da diğer olayları ezbere sesli ya da sessiz olarak tekrar eder.

6. Yeniden Gözden Geçirme : Öğrenci materyale dönerek bilgiyi yeniden gözden geçirir, organize eder. Hatırlayamadığı, anlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar.

Bu okuduğunu anlama stratejisi, hem bilgiyi anlamlandırarak bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlayan hem de bilginin kolay bir biçimde geri getirilmesine(hatırlanmasına) yardım eden önemli bir etkinliktir(Modül 2, 1999).

Okuma Parçalarının Dramatizasyon Metoduyla Öğretimi

Uygun konularda okuma parçaları söz ve hareketle canlandırılır. Buna «dramatizasyon» denir. Dramatizasyon, konunun daha yakından kavranmasına yardım ettiği gibi, çocuğu, yapıcı ve yaratıcı etkinliklere de götürür. Bir tarih konusu üzerine yazılan okuma parçası, sınıfın önünde rol dağıtılarak canlandırıldığı zaman «dramatizasyon» yapılmış olur. Bunun için, fazla dekor ve giysi endişesinden uzak kalmalıdır(Tazebay, 1997).

Okuma Parçalarının Başka Şekillerde Öğretimi

Okuma parçalarının öğretiminde daha değişik tekniklere de yer verilebilir. Okuma parçasına uygun resimler hazırlamak, bu tekniklerden biridir. Bu amaçla konu, daha dikkatle okunur. Uygun yerleri resimlendirilir. Bunun için öğrenciler, aralarında işbölümü yapabilirler. Resimlere, yazıya uygun bir ifade vermek, öğrencileri yapıcı ve yaratıcı etkinliklere götürmek bakımından da değerlidir.

Bazı hallerde, bir okuma parçası müzikle de canlandırılabilir.

Bir şiir konusu işlenirken ona uygun bir beste tasarımılanabilir ve hatta notaya alınabilir.

Okuma parçasını başka çeşitlerde parçalar haline getirerek de işlemek mümkündür. Bir düz yazıyı şiir haline getirmek, yahut bir şiiri düz yazı haline getirmek, düz yazıyı piyes şekline sokmak gibi. Bu türün başka biçimleri de olabilir. Okunan parçanın yeniden yazı ile anlatımı, okuma parçasının hatırlattığı başka bir parçanın yazılması, tamamı okunmayan bir parçanın bir yerde kesilip sonra kişisel imgelem yoluyla tamamlanması bu arada belirtilebilir.

Okuma parçasına uygun özdeyişler (vecizeler), atasözleri hatırlanabilir. Daha sonra da bunlar açıklatılabilir. Bu sözler, yazı derslerinde güzel yazı ile yazdırılarak sınıfın bir köşesine asılabilir.

Okuma parçaları yukarıda belirtilenler gibi çeşitlendirilerek öğretildiği oranda, öğrenciler, eğitimin en son amaçlarından biri olan «yaratıcı etkinlikler» e götürülmüş olurlar(Tazebay 1997).

PROBLEM ve PROBLEM ÇÖZME

Problem

Problem Latince bir kavramdır. Arapça da ise mesele olarak kullanılmıştır. Günümüz Türkçe'sinde ise, problem kavramına karşılık olarak "sor" kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Türkçe sözlükte ise sorun "düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum" olarak açıklanmıştır. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak "problem" kavramı kullanılmaktadır(Kalaycı 2001).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur(Taylan 1990). Bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum bir problemdir(Karasar, 1994).

Hayes, problemi, "Olduğunuz yerle olmak istediğiniz yer arasında bir mesafe varsa ve siz bu mesafeyi nasıl aşacağınıza ilişkin bir yol bilmiyorsanız, bir probleminiz var demektir" şeklinde tanımlamıştır(Öğülmüş, 2001).

Adair, "Problem sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durumdur" şeklinde problemi tanımlarken, Kneeland, "Bir şeyin olması gereken durumuyla, var olan durumu arasındaki farktır" şeklinde problemi tanımlamıştır(Kalaycı, 2001).

Bingham, "Bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engele problem denir" ifadesiyle problemi tanımlayarak, her çeşit problemde aşağıda belirtilen üç temel özelliğin de olduğunu belirtmektedir(Oğuzkan, 1983).

- Bireyin belirlediği bir amacı vardır.
- Bireyin amaca uzanan yolu üzerine bir engel çıkar.
- Birey kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

Bir durumun problem niteliği kazanabilmesi için, o durumun kişinin kendisi tarafından problem olarak algılanması gerekir. Eğer kişi, karşılaştığı olumsuz bir durumu bir problem olarak algılamazsa, bu durum onu rahatsız etmeyecek ve bu yüzden çözüm bulma çabası ortaya çıkmayacaktır.

Problemlerin Sınıflandırılması

Problemler değişik biçimlerde sınıflanmaktadır. Her problemin alt problemleri bulunmakta ve alt problemler bulunduktan sonra çözüm yolları geliştirilmektedir. Problemin türü, kapsamı belirlenmeden problem çözme aşamasının geliştirilmesi olası değildir. Problem tam belirlenmeden, tanımlanmadan çözüm basamağına başlanılırsa son basamağa gelinde dahi tekrar başa dönülüp, problemin yeniden analizi gerekebilecektir.

Thorndike, problemleri günlük problemler ve entelektüel problemler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Simon 'a göre problemler, Thorndike gibi iki bölüme ayrılmıştır. Ancak bu ayırım farklı biçimdedir; yapılandırılmış problemler ve yapılandırılmamış problemler. Yapılandırılmış problemlerin genellikle tek bir yanıtı vardır ve belli stratejiler bu doğru yanıtı bulmayı sağlar. Örneğin; Matematik problemleri, Fizik ve Kimya deneyleri ve bulmacalar. Yapılandırılmamış problemler ise, çok boyutludur ve farklı konu alanlarından bilgiyi gerektiren disiplinler arası bir problemdir. Günlük yaşamdaki problemler bu gruba girer. Bu problemlerde farklılıklar söz konusudur. Çünkü yaratıcı fikirlerle problemin çözümü değişiklik göstermektedir(Kalaycı, 2001).

Gilhooly problemleri ikiye ayırmıştır. Bunlar; zorluk içeren ve akıl yürütmeyi gerektiren problemlerdir. Satranç birinci gruba örnek verilebilir. Akıl yürütmeyi gerektiren problemler ise; tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme problemleri olarak kendi içinde ikiye ayrılır. Birincisinde problemi çözen, sınırlı bilgiyle bir kural çıkarılmaya çalışılırken ikincisinde ise, kanıtlanmış bir sonucu çıkarmak için verilmiş bilgiye doğru süreci mantıksal olarak uygulamak zorunluluğu söz konusudur.

Kneeland ise, problemleri ikiye ayırmıştır. Hallet problemleri, kökten çöz problemleri. Hallet problemleri bir eksiğin, memnun edici olmayan bir durumun en kısa sürede düzeltilmesi gereksinimi duyulan problemlerdir. Kökten çöz probleminde ise; ulaşılmaması gereken bir amaç ortaya konulur. Burada çözülmesi gereken tam olarak bu amaca nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesidir.

Problemler uzun süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik, bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birbiri içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilir (Cüceloğlu, 1993).

Rittel ve Webber tarafından sınırları belli olmayan, ayrıntıları ilk bakışta görülmeyen, başlangıç ve sonucu belli olmayan, en iyi çözüme ulaşıldığına emin olunmayan, olası çözümlerin ne tam doğru ne tam yanlış olduğu bilinmeyen, belirsizliği

her zaman olan ve üretilen çözümlerin sayısı sonsuz olan problemler karmaşık problemler olarak adlandırılır. Bu problemler temelde birbirinden tamamen farklıdır ve problemin değişik tanımları olabilir. Bundan dolayı her bir tanım değişik çözüm yolları üretebilir. Bu problemler aynı zamanda başka problemlerin sonuçları da olabilir(Kalaycı,2001).

Problem Çözme

Problem çözme, bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan, uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel ya da grup öğretim tekniği olarak tanımlanan bir tekniktir. Tanımda yer alan "Problem" sözcüğü ise önceden öğrenilmiş teorem ya da kurallar yardımı ile çözümü istenen bir soru (sözlük T.D.K) diye tanımlanırken, aslında problem cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan, ancak, araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir sorudur diye de tanımlanabilmektedir.

Problem çözme tekniği bir çok kişi tarafından bir öğretim tekniği olarak nitelendirilmemesine karşın bu teknik aracılığıyla çok sayıda eğitim sorunlarının çözüme kavuştuğu dikkate alınır, problem çözmenin eğitim-öğretim için ne denli önemli olduğu kolayca anlaşılabilir.

Problem çözme tekniği konu alanlarının öğretimini gerçek yaşam koşulları içinde ele alan doğal bir yol olduğu için öğretim işinde hergün daha da artan yoğunlukta kullanılmaktadır.

İster grup yoluyla, isterse bireysel olsun problem çözümünde izlenen teknik aynı niteliktedir. Problem çözme tekniğinin deneme-yanılma ve bunun bilimsel nitelik kazanmış biçimi olan bilimsel denemecilik için çok uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu niteliğinden dolayı problem çözme tekniği kişilere başarıları ve başarısızlıklarından yararlanarak öğrenme şansını vermekte, yaparak, yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir(Kalaycı.2001).

Problem çözme olarak eleştirel düşünme, "bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak" ele alınmaktadır. Ancak, değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı kabul edilmektedir. Burada öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceğidir(Özden, 1999).

Problem çözme üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir tekniktir. Bu bakımdan söz konusu teknik hedefin bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavrama düzeyine dayalı bir uygulama düzey etkinliğidir. Bugünün toplumu değerlere körü körüne uyan kişileri değil, yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, karşılaştığı

değişik problemleri çözebilen kişiler istemektedir. Bu niteliklerle donatılmış bir bireyin yetişmesi bu türden öğretim tekniklerinin uygulanmasıyla mümkündür. Bu gerekçeyle problem çözme tekniğiyle öğretim ilköğretim yıllarında başlatılmalıdır.

Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilme düzeyidir. Bu noktaya birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılabilir kuralları, daha sonra da bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşılabilir(Kalaycı, 2001).

Problem çözme tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi bir kısım aşamaların dikkatle izlenmesine bağlıdır. Bu basamakları Clark ve Starr, John Dewey'in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak altı maddede toplamışlardır .

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

Çözüme ulaşamadığı takdirde yeni bilgilerle gerekli basamağa dönüp işlemleri tekrar etme, çözüm olanaksız görünüyorsa problemin çözümünden vazgeçme.

Bu basamakların açıklanmasına geçmeden önce, başka yazarların problem çözme aşamalarına ilişkin önerilerine bakmakta yarar olabilir. Bunlardan biri Lucio tarafından dört madde altında toplanmıştır(Kalaycı, 2000).

1. Problem açıkça belirtilmeli,
2. Çeşitli çözüm yolları saptanmalı ve bu yollar için gereken bilgi toplanmalı,
3. Çözüm yolları eleştirel olarak gözden geçirilmeli,
4. Problemin çözümüne en uygun yol seçilmelidir.

Bu arada Kocaçınar, problem çözme tekniğinin uygulanmasıyla ilgili evreler başlığı altında şu aşamaları sıralamaktadır:

1. Problemin saptanması,
2. Problemin belirtilmesi ve sınıflandırılması,
3. Problem ile ilgili bilgi toplama,
4. Sağlanan bulguların problemi çözmeye elverişli bir şekilde seçilip düzenlenmesi,

5. Problemin çözülmesi ve sonuç

Üç ayrı kaynağa dayanarak verilen problem çözme aşamalarında ortak yönler farklı yönlerden daha fazladır.

Bu durumda problem çözme basamaklarının her birinde yer alması gereken etkinliklerle, dikkat edilmesi beklenen noktaların incelenmesi tekniğin başarıyla uygulanması için yararlı olabilir(Kalaycı,2001).

Problemin Farkına Varma

Karşılaşılan bir durum, bir güçlük, bir engel öğrenciyi etkilemekte ve bu durum onda belli düzeyde bir huzursuzluk yaratmaktadır. Kısaca öğrenci cevabını bulmakta zorlandığı soru ya da sorular karşısında kalmıştır. Öğrenci probleminin ne olduğunu ve nasıl çözülebileceğini bilemediğinden öğretmenin ona yardım etmesi yararlı olur. Bu noktada öğrencinin yardımsız bırakılması başarısızlığa yol açabilir. Öğretmen problem çözme tekniğinin başlangıcında karşılaşılan güçlükleri incelemelidir. Bunlara tipik örnek oluşturan güçlüklerin belli başlıları arasında, problemi açık-seçik belirleyememe, sınırlarını çizememe, problemin sınıf içi etkinliklerle ilişkisini kuramamadır. Bu durumda en etkili çözüm yolu öğretmen ve öğrencilerin ortak çalışma grubu oluşturmaları, birlikte problem seçimi, çözüm yollarının ve ölçütlerinin saptanması ve çözüm için gerekli materyallerin tartışıp karara bağlanarak belirlenmesidir(Öğülmüş, 2001).

Problemin Tanımlanması

Bu aşamada probleme açıklık getirilmesi, tanımlanması ve öğrencinin gücüyle orantılı olacak biçimde sınırlandırılması beklenir. "Problem çözümüne nereden başlanacağı, neleri içine alarak nerede biteceği gibi hususlar önceden saptanıp, açıkça belirtilir.

Bu işlemler yapılırken soru ve öneriler içeren öğretme tekniklerinden yararlanılabilir. Burada önemli olan problemin dikkatle tanımlanması ve öğrencinin ne yapacağını net bir biçimde görmesine olanak verilmesidir(Kalaycı, 2000).

İpuçları Arama

Problemini tanımlamış bulunan öğrencinin, artık çözümde başvurabileceği ipuçlarını aramaya başlaması beklenir. Bunu planlı yürüterek veri toplayıp, denencelerini kurabilmesi için bilgi toplamak istediği bölümleri belirlemesi, gerekli materyali hazırlaması, kullanıma hazır olup olmadığını kontrol etmesi ve referansları sağlaması beklenir. Bütün bunları yaparken öğrencinin öğretmeninden yardım ve yol gösterici destek alması problemin çözümüne katkı getirir.

Problem çözenin her aşamasında özellikle ipucu arama basamağında bireysel öğretim tekniklerinden olduğu kadar grup öğretim tekniklerinden yararlanır. Grubu oluşturan üyeler iş bölümü yaparak bilgi toplamaya yönlendirilirse hem zamandan hem de enerjiden ekonomi sağlanır. Toplanan bilgiler grupça tartışılarak değerlendirilip elenir. Buradan elde edilen bilgiler problemin çözümünde kullanılır(Özden,1999).

Problemin Çözümü

Bu aşamada saptanan denenceler, toplanmış bilgilerin ışığında sınanarak doğruluk düzeyleri belirlenir. Öğretmenin problemi çözmesi istenen bir yol değildir. Burada öğretmen problemin çözümüne ışık tutacak sorular yönelterek öğrencilerin çözüme ulaşmalarını kolaylaştırabilir.

Problemin çözüme ulaşp ulaşmadığını sınamak için öğrencinin saptadığı ölçütlerin ışığında değerlendirme yapması ve başarıya ulaştığı takdirde sonucu belirlemesi, ulaşamamışsa yeni bilgilerle üçüncü aşamaya geçerek işlemleri bir, gerekirse daha fazla tekrarlayıp çözüme ulaşmaya çalışması gerekmektedir. Bu işlemler sırasında öğretmen gerekli rehberliği sürdürerek çözüme ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol etmelidir(Kalaycı, 2001).

Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Nedir?

Neredeyse her gün, günlük hayatta karşılaştığımız bir çok problemler veya olaylar özel ve iş hayatımızı derinden etkilemektedirler. Bu gibi durumlarda sahip olmamız gereken temel beceri veya hüner, sadece bu problemlerle uğraşmak veya onlara karşı elimizden geleni yapmak değil, fakat bu problemler ile ilgili anahtar olayları tanımlamak, gerekli bilgileri elde etmek ve kendimize has bir yöntemle, bu problemlere etkili ve başarılı çözümler üretebilmektir.

Oysa, okullarımızda uzun süreden beri uygulanmakta olan standart öğretim paradigması, "öğret, öğren ve hatırla" şeklindeki bir silsileyi temsil etmektedir. Dikkat edilirse, bu paradigmada, roller oldukça açıktır. Öğretmenler öğretirler; öğrenciler de öğrenirler. Tabii ki, öğrenme-öğretme süreci, böylesine basit ve tek yönlü bir İletişim örüntüsü ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahiptir(Saban,2000).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinde yeni bir paradigmayı temsil etmektedir. Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakır ve onlara, söz konusu olan olaya "sahiplenme" veya olaydan "sorumlu olma" rolünü yükler. Öğrenciler, gerçek problemi tanımlarlar ve araştırma yoluyla geçerli bir çözüme varmada her ne gerekli ise öğrenirler. Öğretmenler, gerçek-hayattan problemler seçerek, rol oynayarak, öğrencilere

çeşitli sorular yönelterek ve öğrencileri kendileriyle mücadeleye yönlendirerek, onlara "bilişsel rehberlik" ederler.

Problem çözmeye dayalı öğrenme, karmaşık ve gerçek-hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayanan öğrenmeyi temsil eder (Torp ve Sage, 1998). Bir öğretim stratejisi olarak problem çözmeye dayalı öğrenme, en az üç temel karakteristik özelliğe ve işleve sahiptir. Diğer bir ifadeyle, problem çözmeye dayalı öğrenme;

1. Öğrencileri "sorumluluk sahibi bireyler olarak" bir problem durumuna sokar,
2. Uygulanmakta olan öğretim programını (Örneğin, dersi, üniteyi veya konuyu) bütüncül ve karmaşık yapı bir problem etrafında organize eder,

Sınıfta öğrencilerin öğretmenler tarafından düşünmeye yönlendirildiği, araştırmalarında rehberlik edildiği ve derin anlayışlar geliştirmelerine yardım edildiği bir öğrenme çevresi meydana getirir(Saban, 2000).

İLGİLİ LİTERATÜR

Sever(2000), "Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme" adlı çalışmasında Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yönteminin uygulandığı grubun öğrenmede (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) ulaştığı erişim düzeyleri ile, tam öğrenme yönteminin uygulanmadığı grubun öğrenmede (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aramış, araştırma sonucunda bilgi, kavrama ve okuduğunu anlama-yazılı anlatım becerileri erişimleri açısından tam öğrenme yönteminin uygulandığı grup lehine anlamlı farkların oluştuğunu ortaya koymuştur.

Tekin(1980)'in, "Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi" konulu araştırmasında, araştırma örneğini Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Hacettepe Üniversitesi birinci ve üçüncü sınıflardan 458 öğrenci oluşturmuştur. Her iki okulun birinci sınıfların okuduğunu anlama başarısının 0.47, yazılı anlatım becerileri başarısı ise 0.28 olduğu ortaya konmuştur.

Cunningham'ın ses birim farkındalık konusunda yaptığı çalışmada anaokulu öğrencileriyle ilkökul öğrencilerine harfler üzerinde özel ses eğitimi verilmiştir. Özel ses eğitimi almış olan anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ses eğitimi almayan öğrencilere göre okuma becerilerinde anlamlı düzeyde yüksek başarı göstermişlerdir (Tazebay,1997).

Güleryüz(1999), "Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler" isimli çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilecek çalışmalar olarak şunları söylemektedir: "Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında en başarısız oldukları öğeler metnin ana düşüncesi ve anahtar sözcüklerdir. Öğrencilerin metnin ana düşüncesi ve anahtar sözcükleri kavramalarında anlamı kestirme, metne soru sorma, metindeki bilgileri bütünleme, metni yorumlama, anlama süreçlerini denetleme, açıklama yapma, bilginin doğruluğunu ve cümlenin anlamını sorgulama ve tekrar okuma gibi anlama stratejileri kullanılarak öğrencilerin anlama gücü geliştirilebilir.

Acat(1996)'ın, "Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi" başlığı altında yaptığı çalışmasında, okuma güçlükleri arttıkça okuduğunu anlamının zorlaştığını, okuma becerisi düzeyi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu destekleyen sonuçlar çıkmıştır.

Dökmen(1990)'in, "Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlık Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma" isimli yaptığı çalışmaya göre de okuma hızı ile metni anlama düzeyi

arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgulara göre yavaş okuyanlar daha az, hızlı okuyanlar daha çok anlamaktadır.

Çelikçi(2000), "İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" adındaki çalışmasında;

1.Annenin ve babanın eğitim düzeyleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı,

2.Öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyelerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır:

Erginer(1998), "İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ön koşulluluk ilişkilerinin gerçeğe uygunluğunu araştırmış ve şu sonuçlara varmıştır: Hedef becerilerin gerçekleşme dereceleri incelendiğinde; Yardımcı fikirleri bulma (%74); Metindeki anlamını bulma (%73); Gerçek anlamını bulma (%66); Olay kahramanlarının sayısını bulma (%64); Maksadını bulma (% 62); Gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma (%59); Olay kahramanlarının özelliklerini bulma (%57); Başlık bulma (%48); Karşıt anlamlısını bulma (%43); Anlamı bozan kelimeyi bulma (%42); Anlamca denk ifadeyi bulma (%38); Eş anlamlısını bulma (%38); Olayın zamanını bulma (%38); Ana fikir bulma (%32); Olayın nerede geçtiğini bulma (%28) olduğu görülmüştür. Çalışmada hedef becerilerin gerçekleşme derecesi oldukça düşük bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmediğinin işaretidir. Öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve eksikliklerinin tamamlanmasına yönelik olarak yapılan değerlendirmelerde de, öğrencilerin ön koşulluluk ilişkisi bulunan becerilerde, özellikle yanıldıkları bulunmuştur. Başarısı düşük öğrencilerin becerileri incelendiğine ön koşulluluk zincirinin koptuğu noktada bir sonraki becerinin de kazanılmadığı, başarılı öğrencilerin becerileri incelendiğinde ise, genellikle beceriler arası ön koşulluluk zincirinin korunduğu ve birbirinin devamı olan becerilerde başarının korunduğu araştırmanın sonuçlarındandır.

Çakır(1995), ilkokul 4. sınıf düzeyinde büyük ölçekli kuralların öğretildiği grupta, öğretilmeyen grubun okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada metnin önem taşıyan tümcelerinin okunmasının, önem taşımayan tümcelerden daha uzun süre aldığını belirtmiştir. Bu araştırmada metnin ana düşüncelerini seçebilme işinin yaşa, dolayısıyla

kişinin bilişsel gelişimine bağlı olduğu ancak metindeki önemli bilgiyi seçebilmenin sihirli bir yaş döneminin olmadığı ve okuma stratejilerinin öğretiminin bu süreci hızlandırdığı ortaya konulmuştur. Araştırmada sonuç olarak özet yazma stratejisinin öğretiminin genel olarak öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmada ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde katkısı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin özet metnlerinin bağdaşıklık açısından incelenmesi gerektiği, bu stratejilerin öğretiminin öğrenci özetlerinde tümceler arası geçişler ve bağlantılardaki tutarlılık önemli bilgilerin sunulmasındaki metin örüntüsü ve söz dizimsel özellikler açısından etkilerinin ne olduğunun ortaya konması gerektiği vurgulanmıştır.

Tazebay(1997), "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adında yaptığı çalışmada, sesli ve sessiz okuma becerilerini ele almış, bunların okuduğunu anlamaya etkisine bakmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamalarını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Sünbül(1998), "Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi" adlı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada farklı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını, ancak bununla birlikte grupların kendi içerisinde öntest-sontest karşılaştırmaları sonucu anlamlandırma stratejisi ile anlamlandırma+örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir yükselme görüldüğünü belirtmektedir.

Kalaycı(2001), "Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar" adlı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun problem çözme eğitiminin kendilerine eğitim fakülteleri ve hizmet içi eğitimlerde verilmediğinden dolayı bu yöntemi nasıl uygulayacakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylediklerini belirtmektedir.

Taylan(1990), "Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarılma, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları" isimli araştırmasında üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmış ve öğrencilerin problem çözme becerileri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Sonuçta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bu sonuç, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerde öğrenim görmeleri ve öğretmenlik meslek bilgisinden yoksun olabilecekleri olasılığından dolayı bu araştırmanın sonucuyla farklılık göstermiş olabileceğini ifade etmektedir.

Ferah(2001), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik başarı ile ilişkili olup olmadığını incelemiş ve çalışmanın sonunda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.



PROBLEM

İçinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmalardan birisi de okuma ve anlama eğitimidir. Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır.

Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeteri olduğu sanılıyordu. Bu yüzden kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişmiştir. Gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin anlama için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır(Demirel, 1998).

Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir(Çakır,1995).

Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak, yöntem ve teknik açıdan bazı eksikliklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucu, bu konuda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir(Güneş, 2000).

İlköğretim Programının amaçları arasında; ilköğretim düzeyinde eğitim almış her yurttaşın kişisel bakımdan sahip olması gereken özellik ve beceriler arasında, öğrenme merak ve hevesi gelişmiş, iyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlığını kazanmış olan bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır.(İlköğretim Okulu Programı,1997). Ancak İlköğretim programının amaçlarında yer alan bilimsel düşünmeyi destekleyen amaç ifadelerinin yeterli, bu amaçlara yönelik uygulamaların ise yetersiz olduğu bilinmektedir(Güneş 2000).

Düşünmeyi değişik açılardan irdeleyen, çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılması ile başlar. Birey için herhangi bir durum yeterince aydınlanmamışsa, onu zihinsel ya da fiziksel olarak rahatsız etmeye devam ediyorsa düşünme süreci başlar. Bazen ise bireyi rahatsız eden bu durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse, düşünme olayı yine başlar. Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç

bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur. Problem çözme sürecinde bireyin; üst düşünme eylemlerinde yeterli duruma gelmesi, bu sürece yönelik istenilen yönde gelişme sağlaması, düşünmeyi gerçekleştiren ortamın oluşturulması için, bu ortamı oluşturan uzmanların, birey ve toplum için düşünme eyleminin önemine inanması gerekmektedir. İnsan beyni, üretici yeteneğini kazanabilmek için pek çok şeye gereksinimi vardır; ancak beyin, her şeyden önce değişik alanlara uygulanabilen "yöntem" gereksinimi duyar. Bilimsel yöntem olmadıkça insan beyni tüm bilgilerle donatılsa da yalnızca depolar, üretmez. Bilimin dinamik yapısının, günlük yaşam ile ayrılmaz bağı kavranmadıkça, bilimsel düşünce ve davranış yöntemleri öğretilmedikçe, düşünme eyleminin gelişimi beklenen sonuçları veremez. Bilimsel düşünmeye yönelik tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır. Bilimsel yöntem ise problem çözme yöntemi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır(Kalaycı, 2001).

Okuduğunu anlama, bilimsel düşünme ve problem çözmenin eğitimde çok önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Öyleyse öğrencilerin başarılarına katkısı bulunan okuduğunu anlama ve problem çözme davranışlarının öğrencilere kazandırılabilmesi için eğitim sisteminde gerekli çalışmaların yapılması, yapılan bu çalışmalar ışığında gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Bu araştırmayla İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Çalışma ilköğretim okullarının 4. sınıflarında okutulmakta Türkçe derslerinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci, genellikle, bir dizi bilgilerin öğrencilere aktarılması ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte, öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Sonuçta, düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırarak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler.

Öğretmenler, öğrencilerinin düşünme yeteneklerini geliştirerek düşünme gücü yüksek toplumların oluşturulmasında ilk adımı oluşturmaktadırlar. Böylece gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmak için gerekli olan araştırmacı, sorgulayıcı bireylerin yetişmesi sağlanmış olacaktır.

Bunun için ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin; okuduğunu anlayan, önüne çıkan problemlere çözüm yolu geliştiren ve bu sayede düşünme gücü yüksek toplum hedefine ulaşmak bütün derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de bu özellikleri kazanması önemlidir.

DENENCELER

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin bilgi düzeyinde erişilerine etkisi var mıdır?

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin kavrama düzeyinde erişilerine etkisi var mıdır?

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin toplam erişilerine etkisi var mıdır?

SAYILTILAR

1- Milli Eğitim Bakanlığınca önerilen mevcut programın çalışmaya dahil edilen tüm öğretmenler tarafından aynen işlendiği kabul edilmiştir.

2- Çalışma yapılan okullarda, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde uygulanan testleri, öğrencilerin hiçbir etki altında kalmadan içtenlikle cevaplandıkları varsayılmıştır.

3- Türkçe dersini okutan öğretmenlerin mezun oldukları okullara ve kıdemlerine bakılmadan homojen oldukları kabul edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

1- Bu araştırma, Konya İli Çumra İlçesi'nde bulunan 60. Yıl Mehmet Yaymacı İlköğretim Okulu'nun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Araştırma, örnekleme alınan okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanacak verilerle sınırlıdır.

3- Araştırma; literatür bakımından, kaynakçada belirtilen kaynaklarla sınırlıdır.

4- Amaçlar açısından araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulunması ile sınırlıdır.

5- Kapsam açısından, uygulamayı yapanlar, öğrencilerin davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu araştırma Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerine göre öğretimin yapıldığı gruplardaki öğrenci başarıları ile geleneksel olarak öğretim yapılan gruplardaki öğrenci başarıları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan yöntem kontrol gruplu deneysel yöntemdir. Yöntem simgesel olarak aşağıda tablo halinde ifade edilmiştir.

Tablo II.1.

Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
G1	T1	A	T1
G2	T1	-	T1

Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın denencelerini sınamak amacıyla 2 grup oluşturulmuştur. Her gruba uygulama öncesi ve sonrası eriş testi uygulanmıştır. 1. grupta işlem olarak okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin uygulandığı öğretim etkinlikleri, ikinci grupta ise geleneksel öğretim etkinlikleri yapılmıştır.

Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin uygulandığı Türkçe dersi planı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu plan 60. Yıl Mehmet Yaymacı İlköğretim Okulu'nda deney grubu olarak seçilen 4-B sınıfının Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

KATILIMCILAR

Araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Konya İli Çumra İlçesinde 60.Yıl Mehmet Yaymacı İlköğretim Okuluna devam eden 4-A ve 4-B sınıflarında öğrenim görmekte olan 38 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

DENEL İŞLEM

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir.

1. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersi kitaplarından araştırmada kullanılmak üzere yazılı bir materyal hazırlanmıştır.
2. Araştırmaya başlamadan önce deneklere uygulanacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir.
3. Hem geleneksel öğretimin uygulanacağı 4-A sınıfına hem de deneysel öğretimin uygulanacağı 4-B sınıfına okuduğunu anlama eriş testi öntest olarak uygulanmıştır.

4. Her iki gruba da İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersi kitaplarından araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yazılı bir materyal dağıtılmıştır.

5. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

a- Deney grubunda okuduğunu anlama ve problem çözüme stratejileri uygulanmıştır. Bu stratejiler uygulanırken şu etkinliklere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin dikkatleri derse çekilerek motivasyonlarının sağlanmış,
- Parçayla ilgili açıklamalar yapılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri artırılmış,
- Parçayla ilgili resim hakkında sorular sorularak öğrencilerin resim üzerinde düşünölmeleri sağlanmış,
- Metin iki defa öğretmen tarafından sesli olarak okunmuş, bu sırada öğrenciler sadece dinlemişler,
- Öğrenciler sessiz okuma kurallarına uyarak okuma parçasını bir kez okumuşlar,
- Öğrenciler sessiz okuma sırasında parçada geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmişler,
- Yeterli sayıda öğrenciye okuma parçası sesli okuma kurallarına uyarak okutulmuş,
- Gönüllü öğrencilere okuma parçası kendi cümleleriyle metnin olay sırasını bozmadan anlattırılmış,
- Her anlatımdan sonra sınıfta tartışma ortamı oluşturularak yapılan anlatımların varsa eksik ve yanlışlarının diğere öğrenciler tarafından bulunup tartışılması sağlanmış,
- Öğretmen tarafından okuma parçası ile ilgili sorular sorarak metin kavratılmaya çalışılmış,
- Okuma parçasının ana fikri ve yardımcı fikirlerinin öğrencilerin tarafından tespit edilmesi istenmiş, en güzel tespit edilen ana fikir ve yardımcı fikirler öğrencilerin defterlerine yazdırılmış,
- Öğrencilerden, metnin anlam bütönlüğünü bozmadan, kendi cümleleriyle 7-8 cümleyi geçmeyecek şekilde metnin özetini yazmaları istenmiş, yazılan özetler gönüllü öğrencilere okutturulmuştur.

- Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılarak okuma parçasında geçen olayın daha başka hangi yöntemlerle çözülebileceği konusunda problem çözme stratejisinin aşağıdaki basamaklarına yer verilmiştir.
 - Problemin Farkına Varma
 - Problemin Tanımlanması
 - İpuçları Arama
 - Problemin Çözümü
- Problemin çözüme ulaşıp ulaşmadığını sınamak için öğrencinin saptadığı ölçütlerin ışığında değerlendirme yapması ve başarıya ulaştığı takdirde sonucu belirlemesi, ulaşamamışsa yeni bilgilerle üçüncü aşamaya geçerek işlemleri bir, gerekirse daha fazla tekrarlayıp çözüme ulaşmaya çalışması sağlanmıştır.
- Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik 15 sorudan oluşan değerlendirme testi verilerek cevaplamaları istenmiştir.

b- Geleneksel eğitimin uygulandığı sınıfta da aşağıdaki etkinliklere yer verilmiştir.

- Okuma parçası öğrencilere sessiz olarak okutulmuş,
- Öğretmen tarafından örnek olarak sesli okunmuş, öğrencilere sesli okuma yaptırılmış,
- Okuma parçasında geçen anlamı bilinmeyen kelimelere buldurularak, cümle içerisinde kullanılmış,
- Metnin sonundaki metinle ilgili sorular öğrencilere yöneltilerek cevaplandırılmıştır.

6. Hem geleneksel öğretimin uygulandığı 4-A sınıfına hem de deneysel öğretimin uygulandığı 4-B sınıfına okuduğunu anlama erişimi testi son test olarak uygulanmıştır.

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bu testin geliştirilme süreci şu şekilde gerçekleşmiştir.

Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Erişi Testi

Okuduğunu anlama testini hazırlamak amacı ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak Türkçe dersi okuduğunu anlama konusu ile ilgili bütün hedef-davranışlar ortaya çıkarılmış ve bütün davranışları ölçen 40 tane soru maddesi yazılmıştır. Hedef ve davranışlar ile sorular konu alanı öğretmenlerine gösterilmiş onların görüşleri de alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği büyük ölçüde ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine bağlıdır. Bu nedenle veri toplama araçları hazırlandıktan sonra ilk iş olarak ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik düzeyleri kontrol edilir(Erden 2001).

Bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini sağlayan bazı ortak özellikler olmakla birlikte yapılacak işlemler ölçme aracının türüne göre farklılaşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması erişim testi kullanılarak yapıldığı için, erişim testlerine uygulanan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır.

Hazırlanan maddelerin güçlüğü ve ayıricılığını belirlemek, ayrıca testin güvenilirliğini ortaya çıkarmak amacı ile 100 kişilik bir öğrenci grubuna ön deneme yapılmış ve ön deneme sonuçları analiz edilmiştir.

Ölçme araçlarının sağlamlılığını gösteren özelliklerden birisi geçerliğidir. Ölçme aracının, ölçülmek istenilen değişkeninin ölçüsü olabilecek puan vermesi, bu ölçüyü başka değişkenlerle karıştırmaması geçerliğini sağlar. Başarı testlerinin geçerliğinin yüksek olması için, testteki soruların hedef davranışları yeterince temsil etmesi, ölçülmek istenilen davranış başka davranışlarla karıştırmaması ve davranışları duyarlılıkla ölçmesi gerekir(Erden, 2001).

Analiz sonuçlarına göre test içerisindeki tüm maddelerin güçlük indislerine ve ayıricılık indislerine bakılmıştır. Madde güçlük indisleri 0,30-0,70 arasında bulunan ve aynı zamanda ayıricılık indisleri 0,40 ve üstündeki maddeler seçilerek uygulama testine konulmuştur.

Madde korelasyonu 0,30'dan büyük çıkan 25 adet soru geçerliği sağladığı için doğrudan uygulama testine alınmış, diğer sorular testten çıkarılmıştır. Ön deneme sonuçlarına göre yeniden düzenlenen erişim testi 25 maddeden oluşmaktadır.

Eğitimde erişi testlerinin gúvenirliđini hesaplanmasında en çok kullanılan yaklaşımlardan birisi test sorularının birbirleri ile tutarlılığına bakarak gúvenirliđin hesaplanmasıdır. Bir testin tđm sorularının ne derece tutarlı olduğu Kuder-Richardson formđllerıyla hesaplanabilir.

Gúvenirlik hesaplaması için Kuder-Richardson (KR-21) Cronbach α formđlünden yararlanılmıştır. KR-21 formđlđ kullanılarak gúvenirlik katsayısı yaklaşık olarak 0,79 hesaplanmıştır. Bir testin gúvenirliđinin 1'e yakın olması o testin gúvenirliđinin yđksek olması anlamına gelir. Dolayısıyla uygulanan başarı testinde gúvenirlik katsayısının 0,79 bulunması test gúvenirliđinin sağlandığını gđstermektedir.

Testin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Hazırlanan test deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olmak úzere iki kez uygulanmıştır. Testin uygulanması için bir ders saati(40 dakika) sđre verilmiştir. Uygulamada sđrenin yeterli olduğu gđzlenmiřtir. Öğrencilerin uygulama sđresince okula devamlı olarak gelmeleri sağlanmış, test verme işi iki grupta da aynı ders saatinde yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde örneklem ve denenceler ile ilgili bulgular açıklanmış; alt problemle ilgili veriler de uygun istatistikler kullanılarak yorumlanmıştır.

ÖRNEKLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, cinsiyetleri, bu gruplarda Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine katılan öğrenci sayıları ve denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırma konusu olan becerilerinin ön test puanları açısından deneysel işlemin başında farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya koymak amacıyla erişim testi uygulanmıştır. Türkçe Dersinde grupların erişim testiyle ilgili ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda özetlenmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersi ile ilgili öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo III.1'de sunulmuştur.

Tablo III.1.

Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişim Testi" ile ilgili Ön Test Puanları

Gruplar	n	\bar{X}	S
Deney Grubu	18	14,17	3,87
Kontrol Grubu	20	14,40	4,48

Tablo III.2.

Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişim Testi" Ön Test Puanları ile ilgili "t" Testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t
Deney Grubu	18	14,17	3,87	-0,17
Kontrol Grubu	20	14,40	4,48	

Tablo III.2’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun başarı testi aritmetik ortalaması 14,17 ve standart sapması 3,87 bulunmuştur. Kontrol grubundaki 20 kişinin aritmetik ortalaması 14,40 ve standart sapması 4,48 bulunmuştur. İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu -0,17 t değeri bulunmuştur. Bu sonuçlar her iki grubun başarı testi öntest puanları arasında manidar bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu veriler, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test puanları açısından denk olduklarını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Araştırma örneklemine giren deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo III.3.’de verilmiştir.

Tablo III.3.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Grup	Kız (%)	Erkek (%)	TOPLAM
Deney Grubu	9 %50	9 %50	18
Kontrol Grubu	7 %35	13 %65	20

Tablo III.3.’de görüldüğü gibi deney grubundaki toplam 18 öğrencinin 9 tanesi (%50) kız, 9 tanesi (%50) erkektir. Kontrol grubundaki toplam 20 öğrencinin 7 tanesi (%35) kız, 13 tanesi (%65) erkektir.

Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları Tablo III.4’de verilmiştir.

Tablo III.4.

Okuduğunu Anlama Ön ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Ön Test N	Son Test N
Deney Grubu	18	18
Kontrol Grubu	20	20

Tablo III.4.' e göre, hem deney- hem de kontrol grubundaki öğrenciler, Okuduğunu Anlama Ön ve Son testine katılmışlardır.

Grupların, Okuduğunu Anlama Ön Testi'nin "Bilgi" Düzeyinde Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğu Anlama Ön Testinden aldıkları "Bilgi" düzeyindeki puanları Tablo III.5.'de verilmiştir.

Tablo III.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Testi "Bilgi" Düzeyi ile ilgili

"t" Testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	P
Deney Grubu	18	2,83	1,42	1,71	0,094
Kontrol Grubu	20	3,70	1,66		

*P<0.05

Tablo III.5'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun başarı testi bilgi basamağı soruları aritmetik ortalaması 2,83 ve standart sapması 1,42 bulunmuştur. Kontrol grubundaki 20 kişinin aritmetik ortalaması 3,710 ve standart sapması 1,66 bulunmuştur. İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu 1,71 t değeri bulunmuştur.

Bu sonuçlar her iki grubun bilgi düzeyi erişimi testi puanları arasında manidar bir farklılık olmadığını göstermektedir. Her iki grubun da Okuduğunu Anlama Ön Test "bilgi" düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Grupların, Okuduğunu Anlama Ön Testi'nin "Kavrama" Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo III.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Testi "Kavrama" Düzeyi ile ilgili "t" Testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	P
Deney Grubu	18	11,33	2,83	-0,40	0,52
Kontrol Grubu	20	10,70	3,26		

*P>0.05

Tablo III.6.' da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun başarı testi kavrama basamağı soruları aritmetik ortalaması 11,33 ve standart sapması 2,83 bulunmuştur. Kontrol grubundaki 20 kişinin aritmetik ortalaması 10,70 ve standart sapması 3,26 bulunmuştur. İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu -0,40 t değeri bulunmuştur.. Bu sonuca göre t değerinin negatif çıkması kontrol grubu lehine bir sonucun olduğunu gösterse de t değerinin tablo değerinden küçük olması manidar bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar her iki grubun kavrama düzeyi erişimi testi puanları arasında manidar bir farklılık olmadığını göstermektedir. Her iki grubun da Okuduğunu Anlama Ön Test "Kavrama" düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Grupların, Okuduğunu Anlama Ön Test “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırılması

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

Tablo III.7.

Örnekleme Oluşturan Deneklerin "Erişi Testi" Öntest Toplam Puanları ile ilgili

"t" Testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	t	P
Deney Grubu	18	14,17	3,87	-0,17	0,86
Kontrol Grubu	20	14,40	4,48		

*P>0.05

Tablo III.7’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun başarı testi toplam puanları aritmetik ortalaması 14,17 ve standart sapması 3,87 bulunmuştur. Kontrol grubundaki 20 kişinin aritmetik ortalaması 14,40 ve standart sapması 4,48 bulunmuştur. İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu -0,17 t değeri bulunmuştur. Bu sonuca göre t değerinin tablo değerinden küçük olması manidar bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test “Toplam” puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, deneysel işlemden sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Son Testinden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemini oluşturan denenceler karşılaştırılmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “Bilgi” düzeyindeki erişim ortalamaları Tablo III.8.’de verilmiştir.

Tablo III.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişimleri

GRUPLAR	Öntest		Sontest		Erişim		Erişim t	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Grup Kontrol	3,70	1,66	3,60	2,14	0,30	0,93	0,28	0,77
Grup Deney	2,83	1,42	2,89	1,28	0,01	0,46		

*P>0.05

Tablo III.8’e göre kontrol grubundaki öğrenci sayısı 20, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 3,70 standart sapması 1,66 sontest başarı ortalaması 3,60 standart sapması 2,14 başarı testi bilgi düzeyi erişim ortalaması 0,30 ve standart sapması 0,93 bulunmuştur. Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme stratejilerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 2,83 standart sapması 1,42, sontest başarı ortalaması 2,89 standart sapması 1,28 başarı testi bilgi düzeyi erişim ortalaması 0,01 ve standart sapması 0,46 bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar erişim puanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Her iki grubun erişim puanları arasında 0,28 t değeri bulunmuştur. Bu sonuca göre gözlenen fark 0.05 düzeyinde

anlamli değildir. Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi erişileri arasında anlamli fark bulunamamıştır.

Bu verilere göre, geleneksel yonem ile okuduğunu anlama ve problem cozme yonemlerinin; ogrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “Bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Kavrama” Düzeyi Erişilerinin Karşılaştırılması

Tablo III.9.

Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Kavrama” Düzeyi Erişileri

GRUPLAR	öntest		Sontest		Erişi		Erişi t	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Grup Kontrol	10,70	3,26	11,10	3,68	0,40	2,72	0,59	0,55
Grup Deney	11,33	2,83	11,28	2,78	0,05	1,66		

*P>0.05

Tablo III.9.’a göre kontrol grubundaki ögrenci sayısı 20, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 10,70 standart sapması 3,26 sontest başarı ortalaması 11,10 standart sapması 3,68 başarı testi bilgi düzeyi erişi ortalaması 0,40 ve standart sapması 2,72 bulunmuştur. Okuduğunu Anlama ve Problem Cozme stratejilerinin uygulandığı deney grubundaki ögrenci sayısı 18, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 11,33 standart sapması 2,83 sontest başarı ortalaması 11,28 standart sapması 2,78 başarı testi bilgi düzeyi erişi ortalaması 0,05 ve standart sapması 1,66 bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar erişi puanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamli bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Her iki grubun erişi puanları arasında 0,59 t değeri bulunmuştur. Bu sonuca göre gözlenen fark 0.05 düzeyinde anlamli değildir. Deney ve kontrol gruplarının kavrama düzeyi erişileri arasında anlamli fark bulunamamıştır.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” in aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” Erişilerinin Karşılaştırılması

Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” erişi puanları Tablo III.10.’da verilmiştir.

Tablo III.10.

Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Toplam Erişileri

GRUPLAR	Öntest		Sontest		Erişi		Erişi t	P
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Grup Kontrol	14,40	4,48	14,70	5,56	0,30	1,94	0,27	0,78
Grup Deney	14,17	3,87	14,18	3,63	0,01	1,35		

*P>0.05

Tablo III.10’ a göre kontrol grubundaki öğrenci sayısı 20, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 14,40 standart sapması 4,48 sontest başarı ortalaması 14,70 standart sapması 5,56 başarı testi bilgi düzeyi erişim ortalaması 0,30 ve standart sapması 1,94 bulunmuştur. Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme stratejilerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenci sayısı 18, bu grubun bilgi düzeyi öntest başarı ortalaması 14,17 standart sapması 3,87 sontest başarı ortalaması 14,18 standart sapması 3,63 başarı testi bilgi düzeyi erişim ortalaması 0,01 ve standart sapması 1,35 bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar erişim puanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Her iki grubun erişim puanları arasında 0,27 t değeri bulunmuştur. Bu sonuca göre gözlenen fark 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Deney ve kontrol gruplarının toplam erişimleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu verilere göre, “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” in okuduğunu anlama becerisini oluşturan “toplam” davranışlarını kazandırmada aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.



BÖLÜM IV

YORUM ve TARTIŞMA

Denence 1'e İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi, “İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin bilgi düzeyinde erişilerine etkisi var mıdır?” şeklinde idi. Bu çalışmada uygulanan deneysel işlemler sonucunda okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin bilgi düzeyinde erişilerine etkisi çıkmamıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri sonucu deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi, öntest, sontest ve erişim puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme yöntemleri ile geleneksel uygulama yöntemleri arasında öğrenci erişimi açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” in aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma denencesi bu sonuçlar nedeniyle reddedilmiştir.

Denence 2'ye İlişkin Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi “İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin kavrama düzeyinde erişilerine etkisi var mıdır?” şeklinde idi. Bu çalışmada uygulanan deneysel işlemler sonucunda okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin kavrama düzeyinde erişilerine etkisi çıkmamıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri sonucu deney ve kontrol gruplarının kavrama düzeyi, öntest, sontest ve erişim puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme yöntemleri ile geleneksel uygulama yöntemleri arasında öğrenci erişimi açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” in aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma denencesi bu sonuçlar nedeniyle reddedilmiştir.

Denence 3'e İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi "İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin toplam erişilerine etkisi var mıdır?" şeklinde idi. Araştırmada uygulanan denel işlemler sonucunda okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrencilerin toplam erişilerine etkisi çıkmamıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri sonucu deney ve kontrol gruplarının toplam puan, öntest, sontest ve erişim puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme yöntemleri ile geleneksel uygulama yöntemleri arasında öğrenci erişimi açısından anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu verilere göre, "okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri" ile "geleneksel yöntem" in okuduğunu anlama becerisini oluşturan "toplam" davranışlarını kazandırmada aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma denencesi bu sonuçlar nedeniyle reddedilmiştir.

Okuduğunu anlama üzerine özellikle anadil ve yabancı dil öğretimi alanında birçok çalışma yapılmıştır. Anderson (1990), Palincsar ve Brown (1984) göre okuduğunu anlama düzeyi üzerinde birçok faktör etkilidir. Fakat incelenen metin ve öğrenci niteliği dışındaki en önemli faktör metni yapılandırma, şemalandırma ya da anlamlandırma kullanılan stratejilerdir. Yine bu araştırmacılara göre okuduğunu anlama üzerine stratejik bir eğitim almış birey kendi anlama düzeylerini düzenleyebilmekte ve geliştirebilmektedir.

Uygulanan stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri konusunda Duffy ve ark. (1997); Katims ve Harris (1997) öğrencilerin mevcut metin, materyal ya da öğretme durumlarını aktif olarak yapılandırması ve anlamlandırması durumunda okuduğunu anlama becerisi artırılabilirdiğini bulmuşlardır. Özetle okuduğunu anlama, problem çözme v.b. bilişsel strateji eğitimlerinin okuduğunu anlama performansını artırdığını bulmuşlardır. Fakat bu sonuçlar bu araştırmanın denencelerinde elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Okuduğunu anlama düzeyiyle ilgili araştırmaların uygulanması ve sonuçları çok uzun zaman almaktadır. Çoğu zaman denel işlemi kısa tutulan araştırmalardan beklenen sonuçlar alınamamıştır. Bizim çalışmamızda denencenin desteklenememesinin bir nedeni bu olabilir. Bazı araştırmalar göstermiştir ki

(Paris, Wasik, & Turner 1990; Thomas and Rohver, 1986). okuduğunu anlama üzerinde metnin yapısı ve öğrenci niteliklerinin önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle bu tezin bulgularına ilaveten bu değişkenleri de dikkate alan araştırmalara ihtiyaç vardır.

Okuduğunu anlama becerilerinin 3-4 haftalık bir yöntem etkinliği yerine en az bir öğretim yılını kapsayan bir program anlayışı ve uygulaması çerçevesinde ele alınması öğrencilerin erişi ve okuduğunu anlama düzeylerine anlamlı etkiler oluşturacağı düşünülebilir. Özellikle Türkçe ve yabancı dil öğretimi konusunda kuramsal bir çerçeve ve programa dayalı okuduğunu anlama araştırmalarının yapılması eğitim bilimine katkı sağlayacaktır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ve bunların yorumları ışığında, bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

SONUÇ

1- Okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” in aynı derecede etkilidir.

2- Okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada “okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” aynı derecede etkilidir.

3- “Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri” ile “geleneksel yöntem” okuduğunu anlama becerisini oluşturan “toplam” davranışlarını kazandırmada aynı derecede etkilidir.

ÖNERİLER

1- Öğrencilerinin okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri için kelime dağarcıklarını zenginleştirici etkinlikler yapılarak bilgi seviyeleri yükseltilmelidir. Böylece; öğrencilerin dikkatlerini, okudukları cümlede anlamını bilmedikleri kelimelerden çok cümlenin anlamına vermeleri sağlanmalıdır.

2- Öğretmen yetiştirme programlarında okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri hazırlama ve uygulama etkinliklerine daha çok zaman ayrılmalıdır.

3- Tüm hedef-davranış, konu ve sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin en etkili biçimlerini ve uygulamalarını ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

4- Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların 3-4 haftalık bir yöntem etkinliği yerine en az bir öğretim yılını kapsayan bir program anlayışı ve uygulaması çerçevesinde ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, M.B. "Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1996
- ALAYLIOĞLU O., Eğitim Sözlüğü, Arif Polat Kitapevi, İstanbul, 1968
- ALTUN, M. Matematik Öğretimi, Alfa Yayıncılık, 1997
- ANDERSON, J.R., Cognitive Psychology and Its Implications(3rd ed.). Newyork: W.H. Freeman, 1990
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., ÇİVİ, C. Genel Öğretim Metotları, İstanbul, 1988
- CÜCELOĞLU, D. Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993
- ÇAKIR, Ö. "Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1995
- ÇELİKÇİ, S. "İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2000
- DEMİREL, Ö. Genel Öğretim Yöntemleri, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara, 1998
- DEMİREL, Ö. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002
- DÖKMEN, Ü. Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlık Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, Ankara, 1990
- DUFFY, G.G., L.R. Roehler., E.Sivan and Others, "Effects of Explaining The Reasoning Associated with Using Reading Strategies". Reading Research Quarterly, Vol:22,347,368, 1997
- ERDEN, M.. Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001
- ERGİNER, E. "İlköğretim 3,4,5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi", 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 1998

- ERİPEK, S. Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul sınıfları Düzeyinde Sesli okuma Başarılarının Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 22, Eskişehir, 1988
- FERAH, D. “Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, VI. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, yayın no:8, Ankara, 2001
- GÖĞÜŞ, B. İlkokullarda Türkçe Öğretim Kılavuzu, MEB Yayınları,1968
- GÜLERYÜZ, H. “Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Ankara, 1999
- GÜNEŞ, F. Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara, 2000
- KALAYCI, N. Karar Verme ve Problem Çözme, Gazi Kitapevi, Ankara, 2000
- KALAYCI, N. Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi Kitapevi, Ankara, 2001
- KARASAR N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Hacettep Taş Kitapçılık, Ankara, 1994
- KATIMS, David S. Ve Sandra Haris, Improving the Reading Comprehension of Middle School Students in Inclusive Classrooms”. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41:2, 116,123, 1997
- KAVCAR, C., Oğuzkan, F. Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara, 1995
- KEMERTAŞ, İ. Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri: Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme. 3.Baskı, Birsen Yayınevi, İstanbul, 1995
- KÜÇÜKAHMET, L. Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Kitapevi, Ankara, 1997
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; İlkokul Programı, MEB Devlet Kitapları, Ankara, 1968
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; İlkokul Programı, MEB Devlet Kitapları, Ankara, 1995
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; İlköğretim Okulu Programı, MEB Devlet Kitapları, 4. Baskı, Ankara, 1997

- MODÜL 2, Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara, 2001
- MODÜL 4, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara, 2001
- NUTKU Ö. Dram Sanatı, Kabalca Yayınevi, İstanbul, 1998
- OĞUZKAN, F. Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi, İstanbul MEB Basımevi, 1983
- OĞUZKAN; F. Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler), Emel Matbaacılık, Ankara, 1985
- OĞUZKAN, F. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları, Ankara TED Yayınları, 1993
- OKAY, M. İlkokuma Yazma Öğretimi ve Ders Kitabı Kılavuzu, Rehber Yayınları, Ankara, 1994
- OKTAY, K. Ev Ödevi Hazırlama Teknikleri, Seçkin Ofset, Ankara, 1989
- ÖĞÜLMÜŞ, S. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001
- ÖNDER, N.K. Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler, 2. Baskı, , An Basımevi, Konya, 1987
- ÖZÇELİK, D. A. Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998
- ÖZDEMİR, E. Anlayarak Okuma ve Temel Türkçe Bilgileri, Mektupla Öğretim Yayınları, Ankara, 1975
- ÖZDEMİR, E. İlkokul Öğretmenleri İçin Öğretim Kılavuzu, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 1988
- ÖZDEMİR, E. Okuma Sanatı, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 1990
- ÖZDEN, Y. Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 1999
- PALINSCAR, A.S. and A.L. Brown, "Reciprocal Teaching of Comprehension-Monitoring Activities." Cognition & Instruction, Vol:1,S:117-175, 1984

- PARIS, S.G., B.A. Wasik & J.C. Turner, "Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of Good and Poor Readers". Journal of Reading Behavior, Vol:13, S:5-52, 1990
- THOMAS, J.W. and W.D. Rohwer, "Academic Studing: The Role of Learning Strategies. Educational Psychologist. 21,19-41, 1986
- SABAN, A. Öğrenme ve Öğretme Süreci, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000
- SABAN, A. Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001
- SEVER, S. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara, 2000
- SÜNBUİL, A. Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci erişi ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1998
- TAYLAN, S., Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990
- TAZEBAY, A. İlkokuma Yazma Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul, 1993
- TAZEBAY, A. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1997
- TEKİN, H. Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi, Gül Yayınevi, Ankara, 1980
- TÜRK DİL KURUMU; Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 1982
- TÜRKYILMAZ, Ş. Özel Öğretim Metotları, Yarı Açık Cezaevi Matbaası, Ankara, 1972
- YANGIN, B. İlköğretimde Türkçe Öğretimi, MEB İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 4, 1999
- YILMAZ, H., SÜNBUİL, A. Öğretimde plânlama ve Değerlendirme Mikro Basım Yayın Dağıtım, Konya, 2000

EKLER

DERS İŞLENİŞ PLANLARI

ARŞİMET'İN BULUŞU

Bir gün, annemle adanın arka kıyılarında yaşayan bir yakınımızı görmeye gittik. Limandan geçerken kumsalda insanların toplandığını gördük. Olup biteni anlamak için biz de yanlarına gittik. O zaman kıyıda duran yabancı geminin, karaya oturduğunu gördük. Koca gövdesi kumlara çakılmıştı. Kaptan, orada bulunanların yardımıyla gemisini kurtarmaya çabalıyordu. Pek çok adam, gemiyi denize doğru itiyordu. Ama gemi kıvıldamıyordu.

Orada bulunan gemicilerden biri, “Bu gemiyi itip çekerek yüzdürmek olanaksız. En iyisi Arşimet’e haber verelim. Belki o bir çare bulabilir.” dedi.

Arşimet olayı duyar duymaz geldi. Geminin altına birkaç yere, kalaslardan destek koydu. Kaldıraç düzeneğini kurup tekneyi yerinden oynattı. Kumdan kurtulan gemi, halkın da yardımıyla kolayca yüzdürüldü. Arşimet’in bu becerisini, orada bulunanlar coşkuyla alkışladılar. Gemiciler, bu tür bir düzeneyle ilk kez karşılaşıyorlardı. Hemen Arşimet’in çevresini aldılar. Kendisini soru yağmuruna tuttular. Arşimet çok da alçak gönüllüydü:

“Yaptığım iş olağanüstü bir beceri gerektirmiyor. Bana bir destekle kalas verin, dünyayı yerinden oynatayım.” dedi. Kalabalıktan sıyrılıp işliğinin yolunu tuttu.

Bir gün kral, Arşimet’i saraya buyur etti...

Kralımız, kendisine, dünya da eşi bulunmayan bir taç yaptırmak için kuyumculara koca bir külçe saf altın vermişti. Kuyumcular da gecelerini gündüzlerine katarak görülmemiş güzellikte bir taç yapmışlardı. Taç, görkemli olmasına görkemliydi. Ama sanki saf altından değil de karışık madenlerden yapılmış gibiydi. Kralımız bu durumu görünce, kuşkuya kapılmıştı. Altın külçesinin bir bölümünün çalındığını, onun yerine de başka bir maden kullanıldığını düşünmekteydi.

Arşimet’i saray bunun için çağırmıştı. Gerçeği ortaya çıkarmasını istiyordu. Arşimet kralın karşısında düşüne kaldı. Çünkü tacın saf altından mı, yoksa katkılı mı olduğunu saptamak kolay değildi. Kralın eline tutuşturduğu taçla saraydan ayrılırken iyiden iyiye açmaz içindeydi. Günlerce işliğine kapandı. Bildiği tüm yöntemleri uygulayarak, taç üstünde deneyler yaptı. Ama, beklediği sonuca ulaşamadı.

Bir gün babam, soluk soluğa eve geldi. Müjdeyi verdi. Olayı ayrıntısıyla anlattı:

“Arşimet banyo yapmak için, su dolu havuza girmiş. Suyun bir bölümü taşmış. O anda, tacın su taşıma yöntemiyle incelenebileceğini akıl etmiş. Bu yolla doğruca

sonuca ulaşacağını anlayınca: “Buldum! Buldum!” diye bağıarak, banyodan fırlamış. Doğru saraya gitmiş. Kraldan tacın ağırlığına eşit ağırlıkta bir altın külçesi istemiş. Tacı su dolu bir kaba batırmış. Taşırdığı suyu ölçmüş. Sonra tacı almış, kabı yeniden suyla doldurmuş. Bu kez, içine, saf altın külçesini koymuş. Onun taşırdığı suyu da ölçmüş. Saf altının taşırdığı su, tacın taşırdığı sudan fazlaymış. Böylece tacın, saf altından olmadığı ortaya çıkmış.

Kral durumu öğrenince, hemen kuyumcuları saraya çağırılmış, onlar önce Arşimet’i yalancılıkla suçlamışlar. Fakat deneyi görünce, gerçeği söylemek zorunda kalmışlar.”

Gülten DAYIOĞLU
(Ölümsüz Ece)



DERS PLANI

Ders : Türkçe

Süre : 5 Ders Saati

AMAÇLAR

ANLAMA

- 1- Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek;
- 2- Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek;
- 3- Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak;

ANLATIM

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıf konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek;
- 2- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek;
- 3- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek;

DAVRANIŞ ÖRÜNTÜSÜ

ANLAMA

Okuma Tekniği Bakımından

- 1- 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek;
- 2- Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek;
- 3- Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek;

Anlama Tekniği Bakımından

- 1- Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün(hikayenin) olayını belirtebilmek; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek;
- 2- Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından, çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim... vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek;
- 3- Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek

ANLATIM

A. Sözlü Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek;
- 2- Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını(masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek,
- 4- Gördüklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek;

B. Yazılı Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek;
- 2- 5-6 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olaya yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri : Okuduğunu Anlama Stratejisi, Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Problem Çözme Metodu, Beyin Fırtınası, Anlatım (Takrir), Soru-cevap Tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça : Ders Kitabı, "Arşimet'in Buluşu" parçası, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

- **Dikkati Çekme :** Arşimet ismini daha önce hiç duydunuz mu? Arşimet kimdir? Arşimet neyi bulmuştur? Soruları öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin dikkatlerinin metin üzerine çekilmesi.

- **Güdüleme :** Arşimet'in önemli bir buluşa sahip bir bilim adamı olduğunun açıklanması, Arşimet'in buluşunun ne olduğu ve bu buluşun nasıl bulunduğunun metinde anlatıldığı söylenerek öğrencilerde merak uyandırılması, öğrencilerin metni okumaya istekli hale getirilmesi.

- **Derse Geçiş :** Öğrencilerin arkalarına yaslanarak okumaya uygun şekilde durmalarının sağlanması.

A - Okuma Öncesi Etkinlikler

Kitaptan sayfayı açtıktan sonra metinle ilgili resme bakmalarının istenmesi ve resim üzerinde düşünülmesinin sağlanması. Aşağıdaki soruların yeteri kadar öğrenciye sorulması ve yanıt alınması. Resme uygun yanıtlara pekiştirilmesinin sağlanması.

Sorular

1. Resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimdeki adam ne yapıyor olabilir?
3. Resme bakarak olayın geçtiği zaman hakkında ne söylersiniz?

B - Okuma Anındaki Etkinlikler

1- Öğretmenin yakardaki sorulardan sonra, "Şimdi metni size iki kez okuyacağım. İkisinde de, siz kitaplarınızı kapatacak sadece beni dinleyeceksiniz demesi.

Öğretmenin metni kurallara uygun (duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek) sesli okuması, bu sırada öğrencilerin kitaplarını kapatarak sadece dinlemelerinin sağlanması, okuma sırasında öğrencilerin dinleyip dinlemediklerini gözleriyle denetlemesi.

2- Metni ikinci okuyuşunda, konuşma sesi ve okuma hızı ile okuması, öğrencilerin sadece dinlemesi.

3- Öğrencilerin sessiz okuma kurallarına uyarak bir kez parçayı okumalarının sağlanması. Öğretmenin sınıfta dolaşarak, sessiz okuma kurallarına uymayanları uyarması ve hataları düzeltmesi.

4- Sessiz okuma sırasında öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmeleri.

5- Metnin, anlatım bütünlüğü bozulmayacak şekilde öğrencilere sesli okutturması, sesli okuma kurallarına uymayan öğrencilerin uyarılması, hataların düzeltilmesi. (Yeteri sayıda öğrenciye okutturulması).

6- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının önce cümle içerisinden bulunamazsa sözlükten buldurulması ve cümlede kullanılmalarının sağlanması.

C - Okuma Sonrası Etkinlikler

1- Hikayenin, gönüllü öğrencilere kendi cümleleriyle metnin olay sırasını bozmadan anlatırılması, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilerin uyarılması, yanlışların düzeltilmesi, öğrencilere pekiştireç verilmesi.

2- Her özetlemeden sora sınıfta tartışma açılarak, yapılan özetlemelerin varsa eksik ve yanlışlarının öğrenciler tarafından bulunması ve düzeltilmesinin sağlanması, gereken yerlerde öğretmenin ipucu vermesi.

3- Öğretmenin, "Şimdi okuduğumuz metin hakkında konuşacağız" demesi ve metinle ilgili aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi. Yeteri kadar öğrenciye söz hakkı vermesi ve doğru yanıt veren öğrencilere pekiştireç verilmesi.

SORULAR

- 1- Kumsalda insanlar niçin toplanmış?
- 2- Kumsaldaki insanlar gemiyi kurtarmak için neler yapmışlar?
- 3- İnsanlar gemiyi kurtaramayınca ne yapmaya karar vermişler?
- 4- İnsanlar gemiyi kurtarması için niçin Arşimet'i çağırmışlar?
- 5- Arşimet gemiyi kurtarmak için neler yapmış?
- 6- Arşimet'in alçak gönüllü olduğunu hangi sözünden anlıyoruz?
- 7- Kral, kuyumcular bir külçe saf altını niçin vermiş?
- 8- Kuyumcuların yaptığı taç nasılmış?
- 9- Kral, neden kuşkulanyormuş?
- 10- Kral, Arşimet'i saraya niçin çağırmış?
- 11- Arşimet'in kralın karşısında niçin düşüne kalıyor?
- 12- Kralın ve halkın sabırsızlığının artmasının nedeni nedir?
- 13- Arşimet, sorunun cevabını nerede bulmuş?
- 14- Tacı inceleyeceği yöntemi bulduğunda Arşimet'in ilk tepkisi ne olmuş?
- 15- Arşimet, tacı incelemek için hangi yöntemi kullanmış?
- 16- Tacın saf altından olmadığını ortaya çıkarmak için neler yapmış?
- 17- Kral durumu öğrenince ne yapmış?
- 18- Kuyumcular bu durumu nasıl karşılamışlar?
- 19- Olayın kahramanı kimdir?
- 20- Arşimet nasıl bir kişiliğe sahiptir?
- 21- Olay ne zaman geçiyor? Nereden anladınız?

4- Öğretmenin, "Parçanın ana fikri nedir?" şeklinde bir soru yöneltmesi, öğrencilerin buldukları ana fikirleri söylemeleri, en uygun olanının sınıf ve öğretmen tarafından onaylanması, bulana/bulanlara pekiştirici verilmesi, defterlere yazdırılması.

5- Öğrencilere metnin anlam bütünlüğünü bozmadan, kendi cümlelerini kullanarak 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde metnin özetinin yazdırılması

6- Sözlü anlatım yeteneklerini geliştirmek amacı ile yazdıkları metinleri okutturmadan kendi cümleleri ile yine 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde asıl metni, sözlü olarak özetlemelerinin istenmesi. Yazdıkları cümleler ile konuşurken kullandıkları cümleleri karşılaştırıp tutarlı olanlara pekiştirici verilmesi.

Ara Özet: Öğretmenin, "Arşimet'in Buluşu metni ile dinleme, sessiz ve sesli okuma, sözlü ifade ve sözlük, kullanma becerilerinizin geliştirilmesine çalıştık" demesi.

7- Öğrencilerin 5-6 kişilik gruplara ayrılarak okuma parçasında geçen olayın daha başka hangi yöntemlerle çözülebileceğini tespit etmeleri istenir. Arşimet'in yerinde olsaydınız, tacı incelemek için siz neler yapardınız? Neden? Sorusuyla grupların kendi arasında bir beyin fırtınası ortamı oluşturularak bütün öğrencilerin katılımının sağlanması.

8- Bu işlem sırasında öğretmen problem çözme işleminin aşağıdaki basamaklarında öğrencilere rehberlik eder.

- Problemin farkına varma
- Problemin tanımlanması
- İpuçları arama
- Problemin çözümü

9- Öğretmenin, problemin çözüme ulaşmış olup olmadığını sınamak için öğrencilerin saptadığı ölçütlerin ışığında değerlendirme yapması ve başarıya ulaştığı takdirde sonucu belirlemesi, ulaşamamışsa yeni bilgilerle üçüncü aşamaya geçerek işlemleri bir, gerekirse daha fazla tekrarlayıp çözüme ulaşmalarına yardımcı olması.

10- Bütün grupların ulaştıkları sonucu sınıfa açıklamaları istenir. Bir problemin birden fazla çözüm yolu olabileceği açıklanır.

11- Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik 15 sorudan oluşan değerlendirme testi verilerek cevaplamaları istenir.

DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki test yönergesini dikkatle okuyunuz. Daha sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek soruları cevaplandırınız.

YÖNERGE

Sevgili öğrenciler, bu test 15 sorudan oluşmaktadır. Türkçe Dersi'nde kazandığınız davranışları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama sırasında vermiş olduğunuz cevaplar ve bu uygulamalarının sonuçları hiç bir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Bu yüzden soruları herhangi bir endişeye düşmeden cevaplayınız.

Testi cevaplama sırasında uyacağınız kurallar,

- 1- Sizlere düz yazı ya da manzum okuma parçaları verilmekte ve parçaya dayalı sorularla anlama düzeyiniz belirlenmektedir.

- 2- Sınavlarda, zamanın ne kadar önemli olduğunu unutmayınız. Parçayı okumadan soruları cevaplamaya geçmeyiniz.
- 3- Her sorunun dört seçeneği, bir tek doğru cevabı vardır.
- 4- Doğru bulduğunuz cevabı, cevap kağıdındaki ilgili yuvarlağın "O" içini karalayarak işaretleyiniz.
- 5- Testte bulunan 15 soruyu cevaplamanız için sizlere 25 dakika, zaman verilmiştir.

BAŞARILAR DİLERİM

ALİŞ ÇOBAN

Aliş Çoban, yetim bir çocuktuk, iyi yürekli bir yakınının sürülerini otlatırdı. Bir gün kendisine hızla yaklaşan bir atlı gördü, iri yarı, pala bıyıklı bir adamdı. Aliş Çoban'ın yanına varınca, atını durdurup seslendi:

- Hey çocuk, dedi. Zengin olmak ister misin?

Aliş, bu beklenmedik soru karşısında biraz şaşırmişti. Gülümseyerek cevap verdi.

- Zengin olmayı kim istemez ki? Ama nasıl?

- Şu koyunları bana sat. Sana binlerce lira veririm.

- Nasıl olur? dedi Aliş. Bu koyunlar benim değil ki, bunlar bana emanet.

Pala bıyıklı adam bir kahkaha attı.

- Şu düşündüğün şeye bak, dedi. Sahibi nerden görecektir? Paraları alır, ortalıktan kaybolursun.

- Hayır diye başım salladı Aliş Çoban. Ben emanete hıyanet edemem. Sahibi görmese bile, Allah görmüyor mu? Hadi git başımdan.

O anda, beklenmedik bir şey oldu. Pala bıyıklı adam, attan inip Aliş'i kucaklayıp öptü.

- Aferin sana Aliş, dedi. Sen artık benim çobanım değil, oğlumsun. Sonra da Aliş'in meraklı bakışları altında, başına geçirdiği şapkayla takma bıyığını çıkarıp attı.

Meğer bu garip adam, Aliş'in dürüstlüğünü sınamaya gelen sürülerin sahibi değilmiş!

Hasan DEMİR

("Serçeler Okula Gidiyor")

SORULAR

1,2,3,4,5,6,7,8. soruları parçaya göre cevaplayınız.

1- Metindeki olayda kaç kişi bulunmaktadır?

a- 1 (Bir)

b- 2 (İki)

c- 3 (Üç)

d- 4 (Dört)

- 2- Metinde geçen ilk konuşma cümlesi aşağıdakilerden hangisidir?
- a- Şu düşündüğün şeye bak, dedi.
 - b- Nasıl olur?
 - c- Hey çocuk, dedi. Zengin olmak ister misin?
 - d- Şu koyunları bana sat.
- 3- Aliş Çoban, kimin sürüsünü otlatıyor?
- a- Köy halkının
 - b- Babasının
 - c- Çiftlik sahibinin
 - d- İyi yürekli bir yakınının
- 4- Atlı adam Aliş Çoban'dan ne yapmasını istiyor?
- a- Sürüyü bırakmasını.
 - b- Sürüdeki koyunları saymasını.
 - c- Koyunları iyi otlatmasını.
 - d- Sürüyü ona satmasını.
- 5- Atlı adam Aliş'in hangi özelliğini deniyor?
- a- Çalışkanlığını
 - b- Dürüstlüğü
 - c- İyi kalpliliğini
 - d- Yardımseverliğini
- 6- "Yetim" kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- a- Babası ölmüş çocuk.
 - b- Annesi ölmüş çocuk
 - c- Kimsesiz çocuk
 - d- Fakir çocuk.
- 7- Adam Aliş'i niçin öpüyor?
- a- Çok güzel bir çocuk olduğu için
 - b- Kimsesiz olduğu için
 - c- Sürülerine sahip çıktığı için
 - d- Kendi oğlu olduğu için
- 8- "Emanete hıyanet etmek" deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- a- Başkasının malına sahip çıkmak
 - b- Korunmak için bırakılan eşyayı iyi saklamak.
 - c- Korunmak için bırakılan eşyaya sahip çıkmak.
 - d- Korunmak için bırakılan eşyayı korumamak.

Durmadan dalgalan şanlı bayrağım,
Yurdumun en büyük bayramı bugün.
Ufuklar gül açsın, gülsün toprağım,
Yurdumun en büyük bayramı bugün.

14,15. soruları yukarıdaki dizelere göre cevaplayınız.

14- Şiirden anladığımıza göre şair, nasıl bir durum içinde **değildir**?

- a- Sevinçli c- Kaygılı
b- Mutlu d- Neşeli

15- Aşağıdakilerden hangisi şiirde **bahsedilmemiştir**?

- a- Bayrak c- Toprak
b- Yurt d- Deniz

----- TEST BİTTİ -----

BİR AVUÇ KÜL

Köyün birinde yaşlı bir adam yaşıyordu. Adam güngörmüş biriydi. Bilmediği şey yok gibiydi. Otları, çiçekleri tanıyor, kurdu, kuşu, böcekleri künyesiyle biliyordu. Kısa sürede köyün akıl hocası olmuş çıkmıştı. Bir derdi, bir sıkıntısı olan hemen ona başvuruyordu. Akıl danışıyor, yol soruyordu. Adam da herkese yardım etmekten hoşlanıyordu. Kiminin ineği sancılanıyor, kiminin atı. Kiminin kızı hastalanıyor, kiminin oğlu. Her birine bir öğüt veriyor: “Şu çiçeği kaynat,. İçine şunu koy. Sonra ineğine içir.”diyordu.

Gerçekten de dediklerini yapanlar iyi sonuç alıyordu.

Yaşlı adamın, kalın kalın deri kaplı kitapları vardı. Gün boyu kitapları okur, kenarlarına bir şeyler yazardı. Yaşlı adam bunlardan yeni yeni şeyler öğreniyor, köylülere anlatıyordu. Bunun için de köylüler ona Bilgibaba adını taktılar. Bir şey olsa, aralarında bir tartışma çıkarsa, “Durun, önce Bilgibaba’ya soralım, görelim o ne diyecek?”derlerdi. Bilgibaba’nın her şeyi bildiğine, her güçlüğü çözeceğine inanırlardı. Bilgibaba’nın ünü gittikçe yayılıyordu, çevre köylerden bile ona akıl danışmaya gelenler oluyordu.

O akşam Bilgibaba kalın kaplı bir kitabın sayfaları arasında dalıp gitmişti. Kapı çalındı. Açtı. Gelen kapı komşusunun küçük kızı Ayşe’ydi.

-- Hayrola Ayşe, ne istiyorsun? Bir şey mi oldu, dedi.

-- Yooo, bir şey yok. Kibritimiz yok da ateş almaya geldim, dedi Ayşe.

Bilgibaba, Ayşe’nin eline baktı. Bir şeyler yoktu. Neyle götürecekti ateşi?

Sordu:

-- Ateş var, var ya, ateşi götüreceksin kap getirmemişsin. Nasıl götüreceksin?

-- Kaba gerek yok, ben götürürüm ateşi, dedi Ayşe.

Bilgibaba’nın merakı daha da arttı. Bu kız kendisiyle alay mı ediyordu? Hiç kap olmadan ateşi götürebilir miydi? Olanığı var mıydı bunun? Şaşkın şaşkın Ayşe’nin yüzüne baktı.

Bilgibaba’nın şaşkınlığı Ayşe’nin hoşuna gitmişti. “Bakın nasıl götüreceğim?” dedi. Sonra ocağa doğru yürüdü. Çömeldi. Önce sol avucunu külle doldurdu. Bu külün arasına iki ufak ateş parçası koydu, üzerini külle örttü. Gülümseyerek “Hoşça kal, Bilgibaba!” deyip çıktı gitti.

Yaşlı adam şaşırıp kalmıştı. Küçük Ayşe’nin bu buluşu allak bullak etmişti. Bunca yaş yaşamıştı, bunca ülke gezmişti, bunca kitap okumuştı. Ayşe’nin düşündüğünü düşünememişti...

Pencereden hafif bir esinti doluyordu içeri. Bilgibaba'nın az önce okuduğu kitabın sayfaları bu esintiyle hışırdayıp duruyordu. Kapı da açıldı. Ayşe'nin arkasından bakakalmıştı. Kafası iyiden iyiye karışmış gibiydi. Önce kapıyı kapadı, sonra gelip bıraktığı yerden kitabını okumaya başladı.

Emin ÖZDEMİR
(Öykülerle Atasözleri)



DERS PLANI

Ders : Türkçe

Süre : 5 Ders Saati

AMAÇLAR

ANLAMA

- 1- Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek;
- 2- Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek;
- 3- Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak;

ANLATIM

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıf konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek;
- 2- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek;
- 3- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek;

DAVRANIŞ ÖRÜNTÜSÜ

ANLAMA

Okuma Tekniği Bakımından

- 1- 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlış yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek;
- 2- Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek;
- 3- Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek;

Anlama Tekniği Bakımından

- 1- Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün(hikayenin) olayını belirtebilmek; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek;
- 2- Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, bir filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının(masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek;

- 3- Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından, çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim... vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek;
- 4- Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek

ANLATIM

C. Sözlü Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilme, sonuçları anlatabilmek;
- 2- Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını(masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek;
- 4- Gördüklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek;

D. Yazılı Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek;
- 2- 5-6 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olaya yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek, ana fikrini kısaca belirtebilmek;

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri : Okuduğunu Anlama Stratejisi, Buluş

Yoluyla Öğretim Stratejisi, Problem Çözme Metodu, Anlatım, Soru-cevap Tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça : Ders Kitabı, “Bir Avuç Kül” parçası, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

• **Dikkati Çekme:** Öğrencilerin sıralarına yaslanmalarını ve gözlerini kapatarak öğretmenin söylediklerini düşünmelerinin istenmesi. Öğretmenin, "Kuş seslerinin cıvıltısı arasında masmavi çarşaf gibi bir göl, etrafında göğü delercesine uzanan çam ağaçları ve bunların arasında oynayan çocuklar. Sıcak bir yaz günü sahile vuran dalgalar, uçuşan martılar, plajda güneşlenen ve denizde yüzerek serinleyen insanlar.

Sütü, yoğurdu bol, hayvanların otladığı yemyeşil yaylalar" diyerek anlatmasını tamamlaması ve öğrencilerin gözlerini açmalarını istemesi. Dinledikleri güzelliklerin hangi ülkede bulunduğunu sorması. Değişik öğrencilere söz hakkı vermesi yeteri kadar yanıt aldıktan sonra, "Bu soruya vermiş olduğunuz yanıtları unutmayın dersin sonunda yine bu soruya döneceğiz" demesi.

- **Güdüleme:** Öğretmenin, "Sevgili çocuklar, Türkçe Dersi öğrencilik hayatımız boyunca karşılaşacağımız ve günlük yaşantımızda hayatımızı yönlendiren en önemli derslerden biridir. Bu nedenle Türkçe dersi ile ilgili kuralları severek ve dikkatli olarak öğrenirseniz hem derslerinizde hem de günlük yaşantınızda başarılı olur, öğretmenleriniz ve çevreniz tarafından sevilir ve başarılı olursunuz.

- **Derse Geçiş :** Öğretmenin, "Bir metin okurken nasıl dinlemeniz gerektiğini, sessiz ve sesli okuma becerinizi, sözcük dağarcığınızı metni sözlü ifade edebilme becerinizi geliştireceksiniz. Ayrıca sözcüklerin yapı bakımından çeşitlerini öğreneceksiniz." demesi. Öğrencileri dersi izlemeye hazır hale getirmesi.

- **Geçiş :** Öğretmenin "Türkçe kitabınızdaki "Bir Avuç Kül" adlı metni inceleyeceğiz" demesi ve sayfanın açılmasının sağlanması

A - Okuma Öncesi Etkinlikler

Kitaptan sayfayı açtıktan sonra metinle ilgili resme bakmalarının istenmesi ve resim üzerinde düşünülmesinin sağlanması. Aşağıdaki soruların yeteri kadar öğrenciye sorulması ve yanıt alınması. Resme uygun yanıtlara pekiştirilerek verilmesi.

Sorular

1. Resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimde kaç kişi var?
3. Resimdeki kişiler ne yapıyorlar?

B - Okuma Anındaki Etkinlikler

1- Öğretmenin yakardaki sorulardan sonra, "Şimdi metni size iki kez okuyacağım. Birincide, siz kitaplarınızı kapatacak sadece beni dinleyeceksiniz. İkincisinde ise ben okurken metni gözlerinizle takip edeceksiniz" demesi.

2- Öğretmenin metni birinci okuyuşunda sesli okuma kurallarına uygun, tonlamalara, jest ve mimiklere dikkat ederek okuması, öğrencilerin sadece dinlemesi.

3- Metni ikinci okuyuşunda, konuşma sesi ve okuma hızı ile okuması, öğrencilerden gözleri ile takip etmelerinin istenmesi.

4- Öğrencilerin sessiz okuma kurallarına uyarak bir kez parçayı okumalarının sağlanması.

5- Sessiz okuma sırasında öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri kelime ve deyimlerin altlarını çizmeleri.

- o **akıl danışmak** : Bir konuda birinin görüşüne, düşüncesine başvurmak
- o **akıl hocası** : Birine yol gösteren, fikir veren kimse
- o **bakakalmak** : Şaşkınlığa uğrayıp ne yapacağını bilmez durumda olmak
- o **sancılanmak** : Sancıya tutulmak, birden bire şiddetli bir acı duymak
- o **şaşırp kalmak** : Ne yapacağını bilememek
- o **yol sormak** : Bir konuda ne yapması, nasıl davranması gerektiğini öğrenmek
- o **künyesiyle bilmek**: Herhangi bir şey hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak
- o **allak bullak etmek**: Altını üstüne getirmek, karmakarışık yapmak

6- Anlamı bilinmeyen kelime ve deyimlerin anlamlarının önce cümle içerisinde bulunamazsa sözlükten buldurulması ve cümlede kullanılmalarının sağlanması.

7- Öğretmenin anlamı bilinmeyen kelime ve deyimleri tahtaya yazması. Herhangi bir kelime veya deyim anlamını söylemesi. Söylediği bu anlamın hangi kelime veya deyim açıklaması olduğunu öğrencilere sorması. Bilen öğrencilere pekiştirici vermesi

8- Öğrencilerin sesli okuma kurallarına uyarak metni okuması. (Yeteri sayıda öğrenciye okutturulması).

C - Okuma Sonrası Etkinlikler

1- Hikayenin, gönüllü öğrencilere kendi cümleleriyle metnin olay sırasını bozmadan anlatılması, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilerin uyarılması, yanlışların düzeltilmesi, öğrencilere pekiştirici verilmesi.

2- Her özetlemeden sora sınıfta tartışma açılarak, yapılan özetlemelerin varsa eksik ve yanlışlarının öğrenciler tarafından bulunması ve düzeltilmesinin sağlanması, gereken yerlerde öğretmenin ipucu vermesi.

3- Öğretmenin, "Şimdi okuduğumuz metin hakkında konuşacağız" demesi ve metinle ilgili aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi. Yeteri kadar öğrenciye söz hakkı vermesi ve doğru yanıt veren öğrencilere pekiştirici verilmesi.

SORULAR

1- Yaşlı adam nerede yaşıyor?

2- Okuduğumuz öykünün birinci paragrafında yaşlı adamın hangi özelliklerinden söz ediliyor?

3- Yaşlı adam kimlere nasıl yardım ediyor?

4- Köylüler yaşlı adama neden "Bilgibaba" diyorlar?

5- Ayşe'nin isteği Bilgibaba'yı neden meraklandırıyor?

6- Ayşe, ateşi hangi yolla götürüyor?

7- Bilgibaba, neyi düşünemiyor?

8- Aşağıdakilerden hangisi Bilgibaba için söylenemez?

a- Çok kitap okuması

b- Herkese yardım etmesi

c- Güngörmüş biri olması

d- Sık sık kafası karışan biri olması

9- Bilgibaba'nın şaşırıp kalmasına sebep olan olay nedir?

a- Ayşe'nin gelmesi

b- Ayşe'nin ateş istemesi

c- Ayşelerin evinde kibrit olmaması

d- Ayşe'nin ateşi külün arasında götürmesi

10- Okuduğumuz metnin ana fikri nedir?

11- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu öykünün ana fikrini en iyi açıklar?

a- Çok okuyan değil çok gezen bilir.

b- Komşu komşunun külüne muhtaçtır.

c- Akıl yaşta değil baştadır.

d- Ummadık taş baş yarar.

4- Öğrencilere metnin anlam bütünlüğünü bozmadan, kendi cümlelerini kullanarak 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde metnin özetinin yazdırılması

5- Öğretmenin “Herhangi bir konuda bilgi edinmek için neler yapmalıyız? Okuduğunuz metinden yola çıkarak bu konudaki düşüncelerinizi birkaç cümle ile defterlerinize yazınız” demesi.

6- Sözlü anlatım yeteneklerini geliştirmek amacı ile yazdıkları metinleri okutturmadan kendi cümleleri ile yine 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde asıl metni, sözlü olarak özetlemelerinin istenmesi. Yazdıkları cümleler ile konuşurken kullandıkları cümleleri karşılaştırıp tutarlı olanlara pekiştireç verilmesi.

Ara Özet: İnsanlar bilgi edinmek için çeşitli yollara başvururlar. Okumak, gezmek, görmek, dinlemek bilgi edinme yollarından bazılarıdır. Bunların dışında, insanlar günlük yaşamlarında gözlem ve deneyimleriyle de bilgi sahibi olabilirler.

7- Öğrencilerin 5-6 kişilik gruplara ayrılarak okuduğunuz metinde, Ayşe Bilgibaba'nın akıl edemediği bir yöntemle ateşi taşıyor. Sizce Ayşe, bu bilgiye nasıl sahip olmuştur? Aranızda tartışınız diyerek sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulması. Tartışma sonunda ortaya çıkan ortak görüşün öğrencilerin defterlerine yazdırılması. Sorusuyla grupların kendi arasında bir beyin fırtınası ortamı oluşturularak bütün öğrencilerin katılımının sağlanması.

8- Bu işlem sırasında öğretmen problem çözme işleminin aşağıdaki basamaklarında öğrencilere rehberlik eder.

- Problemin farkına varma
- Problemin tanımlanması
- İpuçları arama
- Problemin çözümü

9- Öğretmenin, problemin çözüme ulaşip ulaşmadığını sınamak için öğrencilerin saptadığı ölçütlerin ışığında değerlendirme yapması ve başarıya ulaştığı takdirde sonucu belirlemesi, ulaşamamışsa yeni bilgilerle üçüncü aşamaya geçerek işlemleri bir, gerekirse daha fazla tekrarlayıp çözüme ulaşmalarına yardımcı olması.

10- Bütün grupların ulaştıkları sonucu sınıfa açıklamaları istenir. Bir problemin birden fazla çözüm yolu olabileceği açıklanır.

11- “Bilimsel gelişmeleri izlemeyen insanların, günlük yaşamlarında ne gibi zorluklarla karşılaşılır, araştırınız” denilerek öğrencilere araştırma ödevinin verilmesi.

12- Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik 15 sorudan oluşan değerlendirme testi verilerek cevaplamaları istenir.

DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki test yönergesini dikkatle okuyunuz. Daha sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek soruları cevaplandırınız.

YÖNERGE

Sevgili öğrenciler, bu test 15 sorudan oluşmaktadır. Türkçe Dersi'nde kazandığınız davranışları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama sırasında vermiş olduğunuz cevaplar ve bu uygulamalarının sonuçları hiç bir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Bu yüzden soruları herhangi bir endişeye düşmeden cevaplayınız.

Testi cevaplama sırasında uyacağınız kurallar,

- 1- Sizlere düz yazı ya da manzum okuma parçaları verilmekte ve parçaya dayalı sorularla anlama düzeyiniz belirlenmektedir.
- 2- Sınavlarda, zamanın ne kadar önemli olduğunu unutmayınız. Parçayı okumadan soruları cevaplamaya geçmeyiniz.
- 3- Her sorunun dört seçeneği, bir tek doğru cevabı vardır.
- 4- Doğru bulduğunuz cevabı, cevap kağıdındaki ilgili yuvarlağın "O" içini karalayarak işaretleyiniz.
- 5- Testte bulunan 15 soruyu cevaplamanız için sizlere 25 dakika, zaman verilmiştir.

BAŞARILAR DİLERİM

SORULAR

Bulduğum ada ağaçlarla kaplıydı. Her yerden kuş sesleri geliyordu. İnsan veya hayvan izine henüz rastlamamıştım. Adanın tamamen boş olduğuna karar verdim. Vakit kaybetmeden su bulmalıydım. Ağaçlık kıyı boyunca yürümeye başladım. Suyu bulmam beni öylesine sevindirdi ki... bu, bir pınar değil, sanki dünyanın en büyük hazinesiydi. Artık dinlenip eski gücüme kavuşmalıydım. Ama uyurken hayvanların saldırısından korunmak için bir yer bulmalıydım. Bu nedenle sandık ve çantalardan derme çatma bir kulübe yaptım ve yatmadan önce gemiye bir kere daha gitmeye karar verdim.

1,2,3,4. soruları parçaya göre cevaplayınız.

- 1- Ada hakkında verilen bilgiler arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
- a- Kuş sesleriyle doludur.
 - b- İnsan izine o ana kadar rastlanmamıştır.
 - c- Ağaçlarla kaplıdır.
 - d- Toprakları verimlidir.
- 2- Yazar, neyin dünyanın en büyük hazinesi olduğunu düşünüyor?
- a- Pınarın
 - b- Kulübenin
 - c- Ağaçların
 - d- Yiyeceklerin
- 3- Yazıda, kulübeyle ilgili hangi özelliğe yer verilmemiştir?
- a- Sandık ve tahtalardan yapıldığı
 - b- Derme çatma olduğu
 - c- Vahşi hayvanlardan korunmak için yapıldığı
 - d- Çok sağlam olduğu
- 4- “Suyu bulmak beni öylesine sevindirdi ki...” cümlesinde “öylesine” sözcüğü yerine hangi sözcüğü kullanırsak cümlenin anlamı bozulmaz?
- a- o kadar
 - b- fazla
 - c- ne kadar
 - d- çok
- 5- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi anlamca diğerlerinden farklıdır?
- a- Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
 - b- Yalnız taş duvar olmaz.
 - c- Ağaç yaprağı ile gürler.
 - d- Dilin kemiği yok.
- Sümbül, menekşe, lale,
Birer birer açılır.
Sarı güllerin hele
Kokuları saçılır.
- 6- Şiirde hangi duygularımızla ilgili ayrıntılar yer almaktadır?
- a- Dokunma-görme
 - b- Görme-koklama
 - c- Görme-işitme
 - d- İşitme-koklama

7- “Çekmek” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- a- Günlerdir baş ağrısından ne çekiyorum.
- b- Masayı pencerenin önünden çek ki rahat çalışsın.
- c- Yanlış yere park eden arabaları trafik polisi çekti.
- d- Ayağını sudan çek.

8- “Irmak kenarına çeşme yapılmaz.” atasözünü en iyi açıklayan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a- İzinsiz yerde çeşme yapılmaz.
- b- Irmak kenarındaki çeşmeyi kimse istemez.
- c- Emek daha gerekli yerde kullanılmalıdır.
- d- Çeşme yapmak için izin alınmalıdır.

9- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “boyamak” sözcüğü “süslenmek” anlamında kullanılmıştır?

- a- Sınıfın duvarları beyaza boyandı.
- b- Hande saatlerce aynanın karşısında boyandı.
- c- Çizdiğim resimleri yeniden boyadım.
- d- Boyadığı ayakkabılar pırıl pırıl olmuştu.

10- “Olayı bütün mahalleye yaymışlar.” Cümlesindeki “yaymak” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- a- Sınırını genişletmek
- b- Çevreye dağıtmak
- c- Bir şeyi açarak sermek
- d- Başkalarına duyurmak

11- “Subay ile ordu” arasındaki ilgi “Öğretmen” ile aşağıdakilerden hangisi arasında vardır?

- a- Kitap
- b- Öğrenci
- c- Okul
- d- Eğitim

12- “Yatmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- a- Bu iş aklıma yattı.
- b- Dersini yapınca yattı.
- c- Ekinler rüzgârdan yattı.
- d- Karaya oturan gemi yan yattı.

13- Aşağıdaki deyimlerden hangisi anlam bakımından diğerlerinden farklıdır?

- a- Gözünü kan bürümek
- b- Karadeniz’de gemileri batmak
- c- Gözü dönmek
- d- Tepesi atmak

“Senin kalbin iki sevgiyle çarpar,
Benim yalnız bir sevgili annem var.”

14-15. soruları yukarıdaki dizelere göre cevaplayınız.

14- Yukarıdaki dizelerde kime seslenilmektedir?

- a- Çocuğa
- b- Annesine
- c- büyük bir kişiye
- d- babasına

15- Şiirde geçen “çarpmak” sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamında değişiklik olmaz?

- a- Çınlar
- b- Dinler
- c- Atar
- d- Doludur

----- TEST BİTTİ -----

YURT SEVGİSİ

Yurt sevgisini tam olarak duyabilmek için, yurdun her köşesini tanımak ve oralarda yaşamak gerekir. Bizim yurdumuz, içinde dolaşılması çok yararlı olan, tanıdıkça sevilecek bir yurttur.

İskenderun körfezinden başlayarak Ege'ye doğru uzanan güney sahilleri, başka hiçbir deniz kenarına benzemeyen bir dünyadır. Oralarda her şey başkadır. Limon, portakal bahçelerini, keçiboynuzu korularını, palmyelerin zengin çeşitlerini bir yana bırakalım. Çeşit çeşit dikenler bile, yol kenarında kendi kendilerine yetişmiş başlı başına bir süstür. Çoğaldıkça rengi değişen sular gibi onların da sanki büyüdükçe renk değiştirdiği, bildiğimizden başka renklere boyandığı görülür. Deniz ve engin başkadır. Bitip tükenmez koyuklarla dolu ve göz kamaştırıcıdır. Güneş altında uzaktan bakıldığı zaman sanki dalgalanarak sulara girip çıkmakla eğleniyor gibi görünen kıyıları başkadır.

Şimdi, buradan içerilere, rastgele bir yere, mesela Bolu, Safranbolu tarafına, ormanlar ve dağlar bölgesine geçelim. Burada bambaşka bir dekor içindeyiz. Bir ovanın ortasından bu dağlara baktığınız zaman, sadece alışık olmadığınız bazı manzaralar görürsünüz. Dağlar birbiri ardınca sanki uzaklara gidiyor, insan gözü için, her yerde aynı olması gereken ufuk çemberi, burada bir buçuk, iki katı büyümüş gibi görünüyor. Buraların arka planda olanlarının bazıları çok yüksektir. Başka ülkelerde, bu yükseklikte ancak bulutları görmeye alışmış olduğumuz için, adeta bir şüpheye kapılırız. Onların yanımızdan geçen bir başka kürenin dağları sanacak gibi oluruz. Sonra bu sıra dağların tepeleri bazen bir ağaç, yahut bir orman parçası ile süslenmiştir. Oysa orman ufuklarındaki tepeler, testere ağızları gibi baştan başa tırtılıdır. Bu durum bize bambaşka bir duygu verir.

Reşat Nuri GÜNTEKİN
(Anadolu Notları)

DERS PLANI

Ders : Türkçe

Süre : 5 Ders Saati

AMAÇLAR

ANLAMA

- 1- Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek;
- 2- Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek;
- 3- Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak;

ANLATIM

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme ya da sınıf konuşmalara, tartışmalara katılabilme, varılan sonuçları anlatabilme;
- 2- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırasıyla anlatabilme, ana fikrini belirtebilme, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilme;
- 3- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilme;

DAVRANIŞ ÖRÜNTÜSÜ

ANLAMA

Okuma Tekniği Bakımından

- 1- 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek; kelimeleri doğru söyleyebilmek;
- 2- Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek;
- 3- Yazım kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek;

Anlama Tekniği Bakımından

- 1- Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün(hikayenin) olayını belirtebilmek; belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek;

- 2- Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, bir filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının(masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek;
- 3- Bilmediği kelimelerin anlamını sözün gelişinden, kelimenin yapısından, çıkarabilmek, eş sesli kelimelerin, deyim, terim... vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek;
- 4- Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek

ANLATIM

E. Sözlü Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek;
- 2- Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek;
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını(masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek;
- 4- Gördüklerini, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindikleri bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek;

F. Yazılı Olarak

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek;
- 2- 5-6 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olaya yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek, ana fikrini kısaca belirtebilmek;

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri : Okuduğunu Anlama Stratejisi, Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Problem Çözme Metodu, Anlatım, Soru-cevap Tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça : Ders Kitabı, “Yurt Sevgisi” parçası, Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

• **Dikkati Çekme:** Öğrencilerin sıralarına yaslanmalarını ve gözlerini kapatarak öğretmenin söylediklerini düşünmelerinin istenmesi. Öğretmenin, "Kuş seslerinin cıvıltısı arasında masmavi çarşaf gibi bir göl, etrafında göğü delercesine uzanan çam ağaçları ve bunların arasında oynayan çocuklar. Sıcak bir yaz günü sahile vuran dalgalar, uçuşan martılar, plajda güneşlenen ve denizde yüzerek serinleyen insanlar. Sütü, yoğurdu bol, hayvanların otladığı yemyeşil yaylalar" diyerek anlatmasını tamamlaması ve öğrencilerin gözlerini açmalarını istemesi. Dinledikleri güzelliklerin hangi ülkede bulunduğunu sorması. Değişik öğrencilere söz hakkı vermesi yeteri kadar yanıt aldıktan sonra, "Bu soruya vermiş olduğunuz yanıtları unutmayın dersin sonunda yine bu soruya döneceğiz" demesi.

• **Güdüleme:** Öğretmenin, "Sevgili çocuklar, Türkçe Dersi öğrencilik hayatımız boyunca karşılaşacağımız ve günlük yaşantımızda hayatımızı yönlendiren en önemli derslerden biridir. Bu nedenle Türkçe dersi ile ilgili kuralları severek ve dikkatli olarak öğrenirseniz hem derslerinizde hem de günlük yaşantınızda başarılı olur, öğretmenleriniz ve çevreniz tarafından sevilir ve başarılı olursunuz.

• **Derse Geçiş :** Öğretmenin, "Bir metin okurken nasıl dinlemeniz gerektiğini, sessiz ve sesli okuma becerinizi, sözcük dağarcığınızı metni sözlü ifade edebilme becerinizi geliştireceksiniz. Ayrıca sözcüklerin yapı bakımından çeşitlerini öğreneceksiniz." demesi. Öğrencileri dersi izlemeye hazır hale getirmesi.

• **Geçiş :** Öğretmenin "Türkçe kitabınızdaki "Yurt Sevgisi" adlı metni inceleyeceğiz" demesi ve sayfanın açılmasının sağlanması

A - Okuma Öncesi Etkinlikler

Kitaptan sayfayı açtıktan sonra metinle ilgili resme bakmalarının istenmesi ve resim üzerinde düşünülmesinin sağlanması. Aşağıdaki soruların yeteri kadar öğrenciye sorulması ve yanıt alınması. Resme uygun yanıtlara pekiştirme verilmesi.

Sorular

1. Resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimdeki kayıklar ne yapıyor olabilir?
3. Kayıklar ülkemizin hangi bölgesinde geziyor olabilir?

B - Okuma Anındaki Etkinlikler

- 1- Öğretmenin yakardaki sorulardan sonra, "Şimdi metni size iki kez okuyacağım. Birincide, siz kitaplarınızı kapatacak sadece beni dinleyeceksiniz. İkincisinde ise ben okurken metni gözlerinizle takip edeceksiniz" demesi.
- 2- Öğretmenin metni birinci okuyuşunda sesli okuma kurallarına uygun, tonlamalara, jest ve mimiklere dikkat ederek okuması, öğrencilerin sadece dinlemesi.
- 3- Metni ikinci okuyuşunda, konuşma sesi ve okuma hızı ile okuması, öğrencilerden gözleri ile takip etmelerinin istenmesi.
- 4- Öğrencilerin sessiz okuma kurallarına uyarak bir kez parçayı okumalarının sağlanması.
- 5- Sessiz okuma sırasında öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmeleri.
- 6- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının önce cümle içerisinde bulunamazsa sözlükten buldurulması ve cümlede kullanılmalarının sağlanması.
- 7- Öğrencilerin sesli okuma kurallarına uyarak metni okuması. (Yeteri sayıda öğrenciye okutturulması).

C - Okuma Sonrası Etkinlikler

- 1- Hikayenin, gönüllü öğrencilere kendi cümleleriyle metnin olay sırasını bozmadan anlatılması, konuşma ilkelerine uymayan öğrencilerin uyarılması, yanlışların düzeltilmesi, öğrencilere pekiştirme verilmesi.
- 2- Her özetlemeden sora sınıfta tartışma açılarak, yapılan özetlemelerin varsa eksik ve yanlışlarının öğrenciler tarafından bulunması ve düzeltilmesinin sağlanması, gereken yerlerde öğretmenin ipucu vermesi.
- 3- Öğretmenin, "Şimdi okuduğumuz metin hakkında konuşacağız" demesi ve metinle ilgili aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltmesi. Yeteri kadar öğrenciye söz hakkı vermesi ve doğru yanıt veren öğrencilere pekiştirme verilmesi.

SORULAR

- 1- Yurt sevgisini tam olarak duyabilmek için neler yapmalıyız?
- 2- Güney sahillerimizdeki bitki örtüsünün, başka yörelerdekine benzemeyişinin nedenleri nelerdir?
- 3- Kıyıları uzaktan bakılınca nasıl görünüyor?
- 4- Yazar, Bolu ve Safranbolu taraflarında nasıl bir manzarayla karşılaştığını söylüyor?

5- Başka ülkelerdeki dağların görüntüsü ile Batı Karadeniz dağlarının özelliklerini karşılaştırınız?

6- Dağların görüntüsü, yazara nasıl bir duygu veriyor? Nedenini söyleyiniz.

7- İkinci paragrafta anlatılan kıyılarımız aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ege sahilleri C) Güney Akdeniz sahilleri
B) Karadeniz sahilleri. D) Marmara sahilleri.

8- Güney sahillerimizin güzelliğine katkısı en az olan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Limon ve portakal bahçeleri. C) Keçiboynuzu koruları.
B) Çeşit çeşit dikenler. D) Palmiyelerin zengin çeşitleri

4- Öğretmenin, "Parçanın ana fikri nedir?" şeklinde bir soru yöneltmesi, öğrencilerin buldukları ana fikirleri söylemeleri, en uygun olanının sınıf ve öğretmen tarafından onaylanması, bulana/bulanlara pekiştirici verilmesi, defterlere yazdırılması.

5- Öğrencilere metnin anlam bütünlüğünü bozmadan, kendi cümlelerini kullanarak 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde metnin özetinin yazdırılması

6- Sözlü anlatım yeteneklerini geliştirmek amacı ile yazdıkları metinleri okutturmadan kendi cümleleri ile yine 7-8 cümleyi geçmeyecek biçimde asıl metni, sözlü olarak özetlemelerinin istenmesi. Yazdıkları cümleler ile konuşurken kullandıkları cümleleri karşılaştırıp tutarlı olanlara pekiştirici verilmesi.

Ara Özet: Öğretmenin, "Yurt Sevgisi metni ile dinleme, sessiz ve sesli okuma, sözlü ifade ve sözlük, kullanma becerilerinizin geliştirilmesine çalıştık" demesi.

DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki test yönergesini dikkatle okuyunuz. Daha sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek soruları cevaplandırınız.

YÖNERGE

Sevgili öğrenciler, bu test 15 sorudan oluşmaktadır. Türkçe Dersi'nde kazandığınız davranışları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama sırasında vermiş olduğunuz cevaplar ve bu uygulamalarının sonuçları hiç bir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Bu yüzden soruları herhangi bir endişeye düşmeden cevaplayınız.

Testi cevaplama sırasında uyacağınız kurallar,

1- Sizlere düz yazı ya da manzum okuma parçaları verilmekte ve parçaya dayalı sorularla anlama düzeyiniz belirlenmektedir.

2- Sınavlarda, zamanın ne kadar önemli olduğunu unutmayınız. Parçayı okumadan soruları cevaplamaya geçmeyiniz.

3- Her sorunun dört seçeneği, bir tek doğru cevabı vardır.

4- Doğru bulduğunuz cevabı, cevap kağıdındaki ilgili yuvarlağın "O" içini karalayarak işaretleyiniz.

5- Testte bulunan 15 soruyu cevaplamanız için sizlere 25 dakika, zaman verilmiştir

BAŞARILAR DİLERİM

ARKADAŞIM BİLGİSAYAR

"Her cumartesiye ipe çekiyordu. Ona göre cumartesinin önemi büyüktü. Birincisi okul yoktu. Erken kalkılmayacaktı. Uykulu uykulu okula gidilmeyecekti, ikincisi televizyon serbestti. Bilgisayar serbestti. Bu iki mutluluk, ona yetiyordu.

Sabah erken kalkılmayacaktı ama o, bu kez hiç kimseden uyarı beklemeden kalkıyor, yavaşça oturma odasına geçip annesinin kasete çektiği filmleri videoya takıyor, başlıyordu izlemeye. Hatta içinde izleyemediği çocuk programlarını bir bir izliyor, anne ve babasının uyanmamasına da büyük bir özen gösteriyordu. Bu arada kapıcının getirdiği ekmek ve gazeteleri alıyor, paralarını veriyor, onların uyanmasını beklemeye başlıyordu.

Özgür, evet televizyon, bilgisayar, oyuncak tutkunuydu, ama derslerini ikinci plana ittiği söylenemezdi. Sınıfın birincisiydi."

Hikmet ALTINKAYNAK

(Arkadaşım Bilgisayar)

1. Aşağıdakilerden hangisi Özgür'ü mutlu etmez?

- a- Cumartesi günleri
- b- Okula uykulu gitmek,
- c- Erken kalkmak,
- d- Bilgisayar izlemek.

2. Aşağıdakilerden hangisi cumartesi gününü Özgür için önemli kılan olaylardan **değildir**?

- a- Okulun olmaması
- b- Erken kalkılması
- c- Televizyon seyretmenin serbest olması
- d- Bilgisayar oynamanın serbest olması

3. Özgür niçin cumartesi günü ipe çekiyor?

- a- İstediklerini yapmak için.
- b- Arkadaşlarıyla oynamak için.
- c- Babasıyla gezmek için.
- d- Okula gitmek için.

4. Özgür'ün cumartesi sabahları yapmadığı şey nedir?

- a- Erken kalkmak,
- b- Video izlemek,
- c- Sessiz olmak,
- d- Ders çalışmak.

5. Özgür için aşağıdakilerden hangisini söyleyebiliriz?

- a- Güzel resim yapar.
- b- Arkadaşlarıyla iyi geçinir.
- c- Çok iyi koşucudur.
- d- Başarılı bir öğrencidir.

6. "İpe çekmek" deyiminin anlamını aşağıdakilerden hangisi açıklar?

- a- Ona güvenilerek bir işe girilmez.
- b- Foyası meydana çıkmak.
- c- O zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklemek.
- d- İpi bağlayarak çekmek.

Ana dilimiz, zamanla yeni dünyaları dolaşmış, kendi varlığından nice izler bırakmıştır. Bugün her dilin çizemeyeceği çizgilerin çok ötesine aşmıştır.

Türkçe; ülkeler gibi denizleri de şanla aşmışların dili, toprağı işleyenlerin dili, beyinleri uyandıranların dili, sevgilerin dili, sızılarının dili... Türkçe; analarımızın dili, diller güzeli. Yerine göre kılıçtan keskin, çelikten sert, bürümcekten ince, kelebekten uçucu...

Ey bizden genç olanlar! Bu dille sizler, ne mutlu ki bizden daha güzel konuşacaksınız.

7,8,9,10. soruları parçaya göre cevaplayınız.

7. Bu parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- a- Türkçe'nin Güzelliği c- Anlatım Aracı
b- Ana Dilimiz d- Dilin Etkisi
8. Parçada dilimizin hangi özelliğine yer verilmemiştir?
- a- Geniş sınırlar içinde konuşulduğuna
b- Anlatım gücünün zenginliğine
c- Sözcüklerin, yapısı bakımından özelliklerine
d- Anadilimiz olduğuna
9. Yazıda dilimizin kimlerin (nelerin) dili olduğuna değinilmemiştir?
- a- Toprağı işleyenlerin
b- Coşkun denizlerin
c- Sevgilerin
d- Beyinleri uyandıranların
10. Türkçe'nin anlatım gücü hangi cümlede verilmektedir?
- a- Yerine göre kılıçtan keskin, çelikten sert, bürümcekten ince, kelebekten uçucu...
b- Türkçe; analarımızın dili, diller güzeli.
c- Türkçe; ülkeler gibi denizleri de şanla aşmışların dili
d- Bugün her dilin çizemeyeceği çizgilerin çok ötesine aşmıştır.
11. “Yaş” kelimesi hangi cümlede “Islak” anlamında kullanılmıştır?
- a- Yeni yaşında mutlu olmanı diliyorum.
b- Bir yaş daha büyüdüm.
c- Bu iş yaş arkadaş.
d- Bebeğin altı yaş da ondan ağlıyor.
12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Sınıf” sözcüğü “öğrenciler” anlamında kullanılmıştır?
- a- Çocuklar sınıfı geçince bayram ettiler
b- Terzinin birinci sınıfı iyi elbise diker.
c- Öğretmenin hoşgörüsü sınıfı okula bağladı.
d- Hizmetli sınıfı iyice süpürüp havalandırmış.

BOĞA İLE KURBAĞA

Bir sazlıkta bir kurbağa,
Görmüştü bir büyük boğa.
İri yarı ne güzeldi!
Kurbağa hevese geldi.
"Kendimi ben" dedi "sıkar
Olurum ya, boğa kadar"
Şiştii biraz, dediler"az,
Bu kadarcık boğa olmaz."
Yine şişti, pek yoruldu.
Her tarafı hava doldu.
"Benzedim mi?" dedi, yine
"Yok" denildi kendisine.
Daha fazla gayret etti:
"Buuuummm"

Bu dünyada bir çok insan
Budaladır kurbağadan.
Küçüktür şişmek ister
Kurbağadan olur beter.

1.2. ve 3. soruları şiire göre cevaplayınız.

1- Kurbağa boğanın nesini beğenmiş?

- A) Başını C) Büyüklüğünü
B) Gözlerini D) Kuvvetini

2- Kurbağa boğaya benzemek için ne yapmış?

- A) Bol bol su içmiş.
B) İçini hava ile doldurmuş.
C) Çok fazla yemek yemiş.
D) Başını sürekli yukarı kaldırmış.

3- Kurbağaya ne olmuş?

- A) Kurbağa irileşmiş.
B) Boyu uzamış.
C) Güzelleşmiş.
D) Şişmekten patlamış.

4- "Yaş" kelimesi hangi cümlede "Islak" anlamında kullanılmıştır?

- A) Yeni yaşında mutlu olmanı diliyorum.
B) Bir yaş daha büyüdüm.
C) Bu iş yaş arkadaş.
D) Bebeğin altı yaş da ondan ağlıyor.

5- Aşağıdaki kelimelerin üçüyle bir anlam ilişkisi oluşturulduğunda hangi kelime dışta kalır?

- A) Taze C) Acı
B) Ekşi D) Tatlı

6- Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisinde "öğretmen-öğrenci" arasındakine benzer bir ilişki vardır?

- A) Doktor – Hemşire C) Usta – Çırak
B) Memur – İşçi D) Polis– Bekçi

7- Aşağıdaki cümleyi en anlamlı şekilde tamamlayan kelime hangisidir?

En kötü gününde bile yüzünden
..... eksik etmezdi.

- A) ağlamayı C) gülümsemeyi
B) şarkıları D) kötü lâfları

-----ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ-----

EN İYİ DOST

Canı çok sıkılıyordu. Bu gece de uyuyamıyordu. İçini dökecek, sıkıntılarını paylaşacak bir dost aramayı düşündü. Saatine baktı. Bu saatte de kimse aranmazdı ki. Kalktı. Kitapları bir bir gözden geçirdi. Ne kadar seviyordu onları. Okuyamadığım vardır herhalde diye düşündü. İçinde çeşitli öykülerin yer aldığı bir kitap gördü. Öykülerdeki olaylara daldı gitti. Unutuverdi, sıkıntısını, yalnızlığını.

8. 9. ve 10. soruları parçaya göre cevaplayınız.

8- Parçada sözü edilen kişi sıkıntısını nasıl gidermiştir?

- A) Saatine bakarak
- B) Hemen uyuyarak
- C) Arkadaşına telefon ederek.
- D) Kitap okuyarak

9- Parçada sözü edilen kişi kitaplığında hangi kitabı bulmuştur?

- A) Ders kitabı
- B) Öykü kitabı
- C) Masal kitabı
- D) Gezi kitabı

10- Aşağıdakilerden hangisi parçada sözü edilen kişi için söylenemez?

- A) Zaman zaman uyuyamayan
- B) Sıkıntılarını dostlarıyla paylaşmak isteyen
- C) Her zaman canı sıkılan
- D) Kitap okumayı seven

11- "Bu sorunlara çözüm bulmak için daha akıllı hareket etmek"

Cümlesini tamamlamak için aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun değildir?

- A) gerekir
- B) zorundayız.
- C) zamanı gelmiştir.
- D) anlaşılmıştır.

12- "Adamın yere bakanından yavaş akanından kork!" atasözünde boş bırakılan yeri aşağıdaki sözcüklerden hangisi en doğru tamamlar?

- A) Suyun
- B) Rüzgârın
- C) Yolun
- D) Buğdayın

13-

Ağaçlar arasında değirmenler dönüyor, sular çağlıyor ve insanı ferahlatan bir hava ile birlikte ciğerlerimize çiçek kokuları doluyordu."

Cümlesinde, hangi duyumuzla ilgili bir ayrıntıya yer verilmemiştir?

- A) Koklama
- B) İşitme
- C) Görme
- D) Tatma

14- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde endişe söz konusudur?

- A) Kafes açılınca hemen kaçiverdi.
- B) Onun bu saate kadar gelmesi gerekirdi.
- C) Gelip gelmeyeceğini bana bildir.
- D) Bütün gün neden çalışmadın?

-----ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ-----

Baktım çocuklar uçurtma uçuruyor. Her yıl, bahar aylarında, uçurtmayı gördüm mü bir üzüntü duyarım içimde, ağlamaklı olurum. Ben uçurtma uçurmadım ki! Çocukluğumda pek isterdim, o renk renk kağıtlardan yapılmış uçurtmaların havalanmasına içimi çekerek bakardım. Annem bırakmazdı beni uçurtma uçurtmaya. Soğuk alır hastalanırmışım...

15. 16. ve 17. soruları parçaya göre cevaplayınız

15- Aşağıdakilerden hangisi, yazarın çocukluğunu hatırlamasına neden oluyor?

- A) Çocuklarla karşılaşması
- B) Bahar aylarının gelmesi
- C) Uçurtmaları görmesi
- D) Soğuk alıp hastalanması

16- Annesi, çocuğun dışarıya çıkmasını niçin istemiyor?

- A) Hastalanmasından korktuğu için
- B) Uçurtma uçurtmasını engellemek için
- C) Başka çocuklarla oynamaması için
- D) Sokağa çıkacak yaşta olmadığı için

17- Yazar niçin üzüntü duyuyor?

- A) Hastalandığı için
- B) Uçurtma uçuramadığı için
- C) Annesini üzdüğü için
- D) Ağlamaklı olduğu için

18- "Ortalık günlük güneşlik iken birden bulutlandı."

Cümlesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi gelemez?

- A) Aniden
- B) Birdenbire
- C) Ansızın
- D) Tamamen

19-

Tertemiz, verimli topraklarımızın bir çöplük haline getirilmesine ne demeli? Çiftçiler "Toprak bize küstü." diyorlar. Evet, toprağı bizler küstürdük. Bu sorunları görmemekle ve çözüm bulmamakla kendimize kötülük ediyoruz. Sevgili dünyamızın kim bilir ne kadar ömrü kaldı?

Parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Çevremiz ve Biz
- B) Çevre Kirliliği
- C) Toprağın Önemi
- D) Tahıl Üretimi

20- "Tam eve girdiğim telefon çaldı."

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere, aşağıdaki sözcüklerden hangisinin yazılması uygun değildir?

- A) Anda
- B) Zaman
- C) Gibi
- D) Sırada

-----ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ----

21-

Kar yağıyordu. Camın kırılmış bölümünden soğuk bir rüzgâr doluyordu odaya. Oda soğuktu. Tüyleri dökülmüş ihtiyar bir kedi iki gündür ateş görmemiş, sobanın kenarına büzülmüştü.

Yazar, parçadaki izlenimlerini aşağıdakilerin hangisiyle edinmiştir?

- A) Okuyarak
B) Gözlemleyerek
C) Dinleyerek
D) Duyarak

22-

İlkyaz yağmurları yağıyor. Ağaçlar henüz çıplak. Tatlı bir toprak kokusu duyuluyor. Bahçenin yüksek çamları altında, saatin tik takları gibi çalışan bir otomobil yola hazırlanıyor.

Parçada, hangi duyumuzla ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir?

- A) Koklama
B) İşitme
C) Görme
D) Tatma

23-

Yalnız biz değiliz seni seven
Bak, ne kadar üzülüyor gidişine
Şu çiçekten çiçeğe konan kelebek.
Baharı erken getir bahçemize
Olmaz mı hacı leylek.

Şiire göre, leylek için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Göçmen bir kuş olduğu
B) Herkes tarafından sevildiği
C) Baharın habercisi olduğu
D) Çiçeklerle beslendiği

24- “Çocuk, kendisine uzatılan kaşığın içindeki yemekten çok, kaşığı uzatanın yüzündeki ifadeye muhtaçtır?”

Cümlesine göre, çocuğa gerekli olan nedir?

- A) Eğitim
B) Sevgi
C) Yardım
D) Yiyecek

25- “Tolga içli bir çocuktur. Aşırı duygusaldır. En küçük bir söze veya harekete çabuk gücenir.”

Parçaya göre Tolga nasıl bir çocuktur?

- A) Alıngan
B) Vurdumduymaz
C) Geçimsiz
D) Acımasız

-----TEST BİTTİ-----

ERİŞİ TESTİ CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>