

Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*

The Effect of Integrated Learning-Teaching Approach on Reading Comprehension and Narration Skills

Ergün Hamzadayı**

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Özet

Bu araştırmada, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin aşılabilmesinde çoklu bir kuramsal bakışa gereksinim olduğu düşüncesinden doğmuştur.

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

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamaktır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Kuramları, Türkçe Öğretimi, Öğretim Tasarımı

* Bu makale, “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** *Yazışma adresi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 27000 Gaziantep e-mail:hamzadayi@gantep.edu.tr*

Abstract

This study investigated the effects of integrated learning-teaching approach on reading comprehension and narration skills. Considerations regarding how to overcome difficulties in the teaching of Turkish language through multi-theoretical perspectives have resulted in this approach to come into the existence.

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

This study aimed to investigate whether there is a significant difference between the performance of the experimental group students who were exposed to integrative learning and teaching approach and that of control group students who were not exposed to integrative learning and teaching approach in terms of reading comprehension and written expression skills in Turkish language.

Keywords: Learning Theories, Turkish Teaching, Educational Design

I. GİRİŞ

Dil, doğuştan gelen bir yeti olmasına karşın dil edimi çaba harcayarak geliştirilebilir. Çocuğun ilk olarak annesinden öğrendiği dil en temel gereksinimlerini karşılayacak düzeydedir. Yaşı ilerleyip gereksinimleri arttıkça sözcük dağarcığı genişler ve anlatım biçimleri çeşitlenme eğilimi gösterir. Ancak bu genişleme ve çeşitlenme çevre koşullarıyla sınırlı kalır (Yıldız, 2003). Bireyin okuduğunu ve dinlediğini tam olarak anlaması, çevresiyle etkili bir iletişime girebilmesi için düzenli ve etkili bir anadili eğitiminden geçirilmesi gerekir.

Ülkemizde anadili öğretimi geleneksel öğretime dayalı olarak ilköğretimden yükseköğretime değin eğitimin bütün aşamalarında verilmesine karşın anadili öğretiminden istenen sonuçların alınmadığı konunun uzmanlarınca birçok kez dile getirilmiştir (Kavcar, 1998: 12; Kocaman, 1998: 314; Sever, 2000: 25; Adalı, 2004: 9). Sınıfların kalabalık olması, öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmiş olması, ders kitaplarındaki yetersizlik, değerlendirme sürecinde üst düzey davranışların önemsenmeyişi, öğretim sürecinde yaratıcı etkinliklere yer verilmemesi (Sever, 2000: 27) bu sonuca yol açan başlıca nedenlerdir.

Eğitimin çok yönlü bir süreç olduğu ve birden çok değişkeni içerdiği düşünüldüğünde, anadili öğretimindeki yetersizliği belirli bir nedene indirgemek doğru olmayacaktır. Ancak, anadili öğretimi ile ilgili yukarıda sözü edilen sorunlara bakıldığında, bunların birçoğunun öğretim programının temel öğeleriyle (amaçların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Türkçenin, nasıl bir

yaklaşım benimsenerek daha etkili ve verimli bir biçimde öğretilbileceği yanıt bekleyen bir sorudur.

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

Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretimden başlayarak izlenice (program) geliştirme çalışmaları içerisine girmiş, 2005-2006 öğretim yılından itibaren de 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen “İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nı aşamalı olarak uygulamaya geçirmiştir. Öğretmen merkezli geleneksel öğretim anlayışından vazgeçilerek, yeni programda yapılandırmacı felsefe temel alınmıştır. Ancak, yapılandırmacı felsefe ve bu felsefeyi niteleyen öğretimsel kavramlar (ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması vb.) anadili öğretiminin doğasıyla tam olarak uyuşmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır (Vrasidas, 2000). Oysa anadili öğretimi bilgi yapılandırması dersinden çok, anlama (okuma, dinleme) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel nitelikleri bulunan bir beceri dersidir (Sever, 2005).

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

Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları, öğrenmenin ne olduğuna, nasıl gerçekleştiğine ve nitelikli bir öğretim için neler yapılması gerektiğine yönelik kapsamlı açıklamalarda bulunan temel öğrenme-öğretme kuramlarıdır (Ertmer ve Newby, 1993; Mergel, 1998). Öğrenme-öğretme alanında birden çok kuramın olmasının temelinde, bilim adamlarının öğrenme olgusuna yaklaşırken birbirinden farklı bilimsel anlayışları benimsemiş olmaları yatmaktadır (McLeod, 2003; Tezci ve Uysal, 2004; Gür, 2006). Nitekim, bilimsel anlayıştaki bu

farklılık, öğrenme kuramlarının -bilgikuramsal (epistemolojik) anlayış bakımından köklü farklılığını da ifade eden- *nesnelci* ve *öznelci* olarak sınıflandırmalarının da temelini oluşturmaktadır.

Öğretimi daha etkili ve verimli kılmak amacıyla, bugüne değin yukarıda sözü edilen iki farklı anlayış temelinde (nesnelci ve öznelci) çeşitli öğrenme-öğretme kuram ve stratejileri geliştirilmiş, geliştirilen bu kuram ve stratejiler öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanarak geçerlilikleri sınanmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretim alanında ortaya konulan hiçbir kuram ve stratejinin kusursuz olmadığını, her birinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 2005; Senemoğlu, 2005). Öğrenme-öğretme alanında ortaya konulan her yeni düşünce ve bunlar doğrultusunda biçimlenen her yeni kuram ve strateji -bir öncekinin gelişmiş bir sunumu olsa bile- öğretim sürecinin farklı bir gereksinimini karşılamakta, bu süreçte karşılaşılan sorunları gidermekte tek başına yeterli olamamaktadır (Ertmer & Newby, 1993). Bu durumun bir sonucu olarak günümüzde öğretim konusunda seçmeci bir yaklaşıma yönelindiği gözlenmekte; çoğu araştırmacı, her önerinin duruma en uygun olan yönünün uygulanmasının daha yararlı olacağına inanmaktadır (Açıkgöz, 2005: 29).

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

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

Bu araştırmada, Türkçe öğretiminde bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla araştırmacı, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına uygun “Türkçe Öğretim İzlencesi” oluşturmuş ve bu izlence on üç hafta boyunca Türkçe dersinin öğretim süreçlerine uygulanmıştır.

* “Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” terimi, ilk olarak S. Sever tarafından kullanılmıştır (bkz. Sever, 2006: 21).

II. ÖĞRENME VE ÖĞRETME

Öğrenme, alanyazınında -yaygın olarak- (Başaran, 1984; Özden, 2005; Senemoğlu, 2005; Bilen, 2006), yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır.

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

1. Davranışçı Kuram

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

Zihinsel etkinlikleri, öznel ve dışarıdan gözlenemez olması gerekçesiyle dikkate almayan davranışçılar, dışsal uyarıcıları gözlemleyerek davranış değişmesinin (öğrenmenin) nasıl gerçekleştiğine yönelik çıkarımlarda bulunmuşlardır. Örneğin Pavlov, eti görünce salya akıtan köpeklerin, etle birlikte çalınan zil sesine de koşullandıklarını ve zamanla sadece zil sesinin köpeklerin salya çıkarmasına yeterli olduğunu saptamıştır. Thorndike, kediler üzerinde yaptığı çalışmada uyarıcı ve tepki arasındaki bağı güçlendirilmesinde ödül (etki yasası) ve tekrarın (alıştırma yasası) önemli bir rol oynadığını belirlemiştir (Philips ve Soltis, 2005). Fare ve güvercinlerle çalışan Skinner ise, "canlı varlığa bir seri halinde düzenlenmiş küçük adımlarla, her doğru adımın aynı olumlu deneyim veya ödülle pekiştirilmesi koşuluyla, istenilen davranışın yaptırılacağı görüşünü savunmuştur." (Keser, 2002: 94).

Yapılan araştırmaların sonucu olarak davranışçı öğrenme kuramında, pekiştireç (davranışın sıklığını artıran etki), genelleme (bir uyarana gösterilen tepkinin benzer uyarılara da gösterilmesi), ayırt etme (bir uyarana gösterilen tepkinin ondan farklı uyarılara gösterilmemesi), davranış biçimlendirme

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

(karmaşık davranışları oluşturan basit davranışların öğrenilmesiyle asıl davranışa yaklaşıması) gibi kavramlar öne çıkmıştır (Açıkgöz, 2006: 78-79).

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

Davranışçı kurama göre davranışlarımızın oluşmasını sağlayan çevredir. Öğrencilerin istenilen davranışları kazanabilmesi için dış çevrenin (öğretim ortamı, ders araç-gereçleri, eğitim durumları vb.) düzenlenmesi gerekir. Bu kurama uygun bir öğretim tasarımı için öncelikle durum analizi yapılır, amaçlar ve içerik belirlenir. Belirlenen amaçları öğrencilere kazandırmak üzere içerik, küçük bilgi birimlerine ayrılarak öğrencilere sunulur. Değerlendirme ise önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ölçülerek yapılır. Bu durumda tasarımcının yaptığı şey, öğrenci için ne tür bilgilerin önemli olduğuna ve bunların öğrenciye hangi yöntemlerle aktarılacağına karar vermektir (Mergel, 1998). Bu özellikleriyle davranışçı kuram, kapalı bir sistem özelliği taşımakta ve öğrencileri bir bakıma tasarımcının dünyasına bağımlı hale getirmektedir (Driscoll, 1994).

2. Bilişsel Kuram

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

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin davranışlar listesinin (repertuar) genişlemesi değil, davranışta bulunma yeteneğinin gelişmesidir (Dembo, 1997: 256). Bu nedenle bilişselciler, öğrenme için öncelikle öğrencilerin değiştirilmesi (örneğin; uygun öğrenme stratejilerini kullanabilmelerinin sağlanması) gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre, öğrenciler, kendilerine aktarılan bilgileri edilgin olarak değil, kendilerine özgü, etkin yollarla edinmektedirler. Buna göre, yeni bilgileri önceden bildikleriyle ilişkilendiren birey, bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, varsayımlar geliştirip onları sınayarak işlemektedir. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenmektedir (Açıkgöz, 2005).

Bilişsel anlayış çerçevesinde ortaya konulan kuramlardan, -birçok bilişsel kuramcının üzerinde uzlaştığı ortak öğeleri içermesi nedeniyle- günümüzde en çok

kabul gören ve üzerinde en çok araştırma yapılanı bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramdır (Senemoğlu, 2005).

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

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuram öğretimde, öğrencinin dikkatini konu üzerine çekmek, temel ve önemli bilgilere odaklanmasını sağlamak (ön örgütleyicileri işe koşmak), yeni bilgilerle önceki bilgilerini ilişkilendirmesi sağlayacak örgütleyici stratejileri (dönüt ve etkinlik) işe koşmak, konuları tam olarak öğrenmesi için ders sırasında aralıklı tekrar ve özetlemelere yer vermek gibi uygulamaları öngörmektedir (Blanton, 1998).

Bilişselciler, öğrenmeye ilişkin her ne kadar öğrencinin zihinsel etkinliklerini ön plana çıkararak davranışçılardan farklı bir bakış açısı benimsemiş olsalar da temelde hem davranışçıların hem bilişselcilerin bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışları nesnelci çizgide birleşmektedir (Duffy ve Johansen, 1991; Vrasidas, 2000).

Gerçekçilik (realizm) ve esasiciliğin (essentialism) bir ürünü olan nesnelcilik, ‘bilgi’ nin ve ‘gerçek’ in, bireyin onlara ilişkin yorumlarından bağımsız olarak dış dünyada zaten var olduğunu ve öğrenmenin bu mutlak bilgi ve gerçekliğin bireye transfer edilmesi sonucu gerçekleştiğini varsayar (Johansen, 1991: 8-10). Buna göre nesnelci anlayışta öğretimin amacı, tüm bireylerin dünyaya ilişkin nesnel, yani aynı ve doğru bilgilere sahip olmasını sağlamaktır.

3. Yapılandırmacı Kuram

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

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

Yapılandırmacı öğrenme kuramı altında, Piaget’in öncülük ettiği bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky’nin öncülük ettiği sosyal yapılandırmacılık ve von

Glaserfeld'in öncülük ettiği radikal yapılandırmacılık olmak üzere birbirinden görece farklı üç eğilim bulunmaktadır. Ancak, bu üç eğilim, aktarılabılır bir bilginin olmadığı, bilginin birey tarafından kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırıldığı konusunda uzlaşım içindedir (McLeod, 2003: 40).

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

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

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

Yukarıda belirtilen varsayımlara koşul olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarında, bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship), yerleşik öğrenme (situated learning), sosyal görüşme (social negotiation), işbirlikli öğrenme (collaborative learning), bilişsel farkındalık (reflective awareness) gibi stratejiler kullanılır (Ertmer ve Newby, 1993; Vrasidas, 2000). Bu stratejilerin -öğretim süreçlerine uygulanması birbirinden farklı planlamalar gerektirse de- birçoğu sosyal etkileşime (öğretmen-öğrenci, öğrenci-gerçek yaşam durumu, öğrenci-öğrenci) odaklanmaktadır. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenmenin bireysel olduğu kadar sosyal bir etkinlik olarak da görüldüğünü göstermektedir. Nitekim, "pek çok yapılandırmacı, Vygotsky'nin üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle gerçekleştiğini fikrini desteklemektedir." (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Koç ve Demirel, 2004).

4. Kuramlarının Öğretim Tasarımı Açısından Karşılaştırması

Yukarıda da sözü edildiği üzere temel öğrenme kuramlarının her biri, öğrenmeyi, -benimsenen epistemolojik anlayışa koşul olarak- farklı biçimlerde tanımlamıştır. Bu durum, öğretimin hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl bir plana göre yapılması gerektiğine ilişkin kuramlarda savunulan görüşlerin de yer yer köklü bir biçimde farklılaşmasına zemin hazırlamıştır. Ancak, farklı bir epistemolojik (bilgikuramsal) anlayışı benimsemiş olsalar bile, bu kuramları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak olanaklı değildir. Temel önermeleri dikkate alındığında,

kuramlar arasında benzerlikler kadar köklü farklılıklar olduğu da görülmektedir. Aşağıda Tablo 1’de sözü edilen kuramların, öğretim tasarımı açısından önem taşıdığı düşünülen varsayım ve ilkeleri karşılaştırılmıştır.

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

Öğrenme Kuramlarının Yönleri	Davranışçılık	Bilişselcilik	Yapılandırmacılık
Bilginin niteliği	1. Nesnel gerçekliğe dayalı, bireyden bağımsız.	1. Nesnel gerçekliğe dayalı, bireyden bağımsız.	1. Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı.
Öğrenme nedir ve nasıl gerçekleşir?	1. Öğrenme, gözlenebilir davranışlardaki biçimsel değişimdir. 2. Pekiştirilen davranışların yinelenme olasılığı daha fazladır.	1. Öğrenme, ön bilgilerle yeni gelen bilgilerin etkileşimi sonucunda oluşan zihinsel bir değişimdir. 2. Bilgi edinimi, zihinsel kodlamaya dayanan bir etkinliktir.	1. Öğrenme, deneyimlere bağlı olarak anlam yaratmadır. 2. Öğrenme, gerçek yaşam durumlarında oluşur.
Transfer nasıl gerçekleşir?	1. Transfer genellemenin bir sonucudur. Aynı ya da benzer özellikler taşıyan öğrenme durumları, ortak parçaların transferine izin verir.	1. Transfer, bilgilerin hafızada depolanma biçimiyle ilgilidir. Öğrenci bilgileri farklı bağlamlarda nasıl kullanacağını öğrendiğinde transfer gerçekleşmiş demektir. 2. Hafızada yalnızca bilginin kendisi değil, aynı zamanda onun kullanım biçimi de depolanmaktadır.	1. Bilgi transferinden söz edilemez. Akıl, kendi gerçekliğini oluşturmak için dış dünyadan gelen bilgileri süzgeçten geçirerek yapılandırır. 2. Bilginin yapılandırılması, öğrencinin gerçek dünyada bulunan araçlarla meşgul olmasıyla sağlanır.
Bu kuramlar hangi tür öğrenmeleri açıklamakta daha yetkindir?	1. Ayırt etme, genelleme, ilişkileri görme gibi temel öğrenmelerin oluşumunu kolaylaştırır. 2. Yüksek düzey becerilerin edinimini ya da derin düşünme işlemleri gerektiren durumları açıklamada yetersizdir.	1. Problem çözme, sınıflama, bilgiyi işleme süreci gibi daha karmaşık öğrenme biçimlerini açıklamakta. 2. Artan düzeydeki öğrenme görevleri için oldukça uygundur.	1. Biçimlendirilmemiş bilgi alanlarında üst düzey becerilerin edinimini açıklamakta. 2. Yüksel düzey işlem gerektiren öğrenme görevleri için oldukça uygundur.

Öğretimde hangi strateji ve tekniklerin kullanımını öngörür?	<p>1. Uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurmak ve güçlendirmek için öğretimsel işlerin sıralaması, uygulanması ve pekiştirilmesi gibi konularda hazır stratejiler sunar.</p> <p>2. Bilgiyi sunma, soru-yanıt, ipucu verme, alıştırma, tekrar, gibi doğrudan öğretimin ön gördüğü strateji ve ilkeler.</p>	<p>1. Öğrecinin bilişsel öğrenme stratejilerini (özetlemek, sınıflamak, örgütlemek vb.) kullanmasını sağlamak.</p> <p>2. Amaç belirleme, zihinsel haritalama, özetleme, problem çözme, araştırma, ön örgütleyicileri işe koşma, dönüt verme gibi bilgi işlemeyi amaçlayan strateji ve teknikler.</p>	<p>1. Bilişsel cıvraklık, işbirlikli öğrenme, sosyal görüşme, yerleşik öğrenme, bilişsel farkındalık gibi öğrenci etkileşimini ve bilginin bireysel olarak yapılandırılmasını öngören strateji ve ilkeler.</p>
Değerlendirme nasıl yapılır?	1. Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı olarak.	1. Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı olarak.	1. Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız olarak.
Öğretimin Amaçları.	1. Öğretim, önceden belirlenen <i>amaç davranışlara</i> yönelik olarak gerçekleştirilir.	1. Öğretim, önceden belirlenen <i>genel amaçlara</i> yönelik olarak gerçekleştirilir.	1. Öğretimde amaç, öğrencilerin <i>üst düzey bilişsel becerilerini</i> geliştirmektir.
Öğretmenin rolü.	1. Bilgi aktarmak.	1. Bilgi edinim sürecini yönetmek.	1. Gerçek öğrenme çevreleri tasarlamak, öğrencilere kılavuzluk yapmak.

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

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere öğretim tasarımı açısından davranışçılık ve bilişselciliğin varsayımları büyük ölçüde birbirine benzemektedir. Öğretim amaçlarının ve içeriğin önceden saptanması, öğrenci niteliklerinin başlangıçta belirlenmesi, değerlendirmenin ölçüte dayalı olması gibi ilkeler her iki öğrenme kuramında da vurgulanmaktadır. Ancak, bu ilkelerin kullanım amaçları birbirinden farklıdır.

Davranışçılar, öğretimde özel hedefler belirlerken bilişselciler, bunun öğretimi sınırlandığını düşünerek öğretimde genel hedef belirlemenin daha doğru olacağına inanmaktadırlar. Yine, davranışçılar öğrenciyi, öğretime bir başlangıç noktası belirleyebilmek için; bilişselciler ise, öğrenmeye yatkınlığı açısından ön değerlendirmeye almaktadırlar (Mergel, 1998: 22). Değerlendirme, her iki kurama dayalı öğretim uygulamalarında da önceden belirlenen ölçütlere dayalı olarak yapılmasına karşın, bu uygulamalar sonucunda elde edilen ürünü davranışçılar,

‘davranış değişikliği’, bilişselciler ise ‘bilgi yapılarındaki değişiklik’ olarak görmektedirler (Açıkgöz, 2006).

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

Davranışçı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğretmen, bilgiyi sunan, ipuçlarını ve pekiştiricileri düzenleyen ve uygulayan kişi olarak daha ‘kontrol edici’ bir rol üstlenirken, bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında ‘kontrol edici’ rolünün yanında, bilgi işleme süreçlerini “yönetme” rolünü de üstlenmektedir (Scheurman, 1998: 7). Ancak, her iki kurama dayalı öğretim uygulamalarında da öğrenmenin genel olarak “bilgi aktarıcı” konumunda olduğu söylenebilir.

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

Özetle, -kimi farklılıklarına karşın- hem davranışsal hem de bilişsel kurama dayalı öğretim uygulamalarında sırasıyla, durum analizi yapılır, amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak içerik belirlenir. İçerik, çoğunlukla öğretmen otoritesinin ön planda olduğu etkinliklere dayalı olarak sunulur. Değerlendirme ise önceden belirlenen amaç davranışların karşılanıp karşılanmadığı ölçülerek yapılır. Bu nitelikteki bir öğretim tasarımının en dikkat çekici özelliği, öğrenci için ne tür bilgilerin önemli olduğuna ve bunların öğrenciye hangi yöntemlerle aktarılacağına öğretmenin ya da öğretim tasarımcısının karar vermiş olmasıdır.

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

Yapılandırmacılığın doğasındaki; bilginin, -geçmişteki deneyimlerine dayalı olarak- bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığı, buna göre nesnel ve değişmez bir bilginin olamayacağı yönündeki öznelci görüş, bu kurama dayalı öğretim tasarımının öğrenci merkezli bir tasarım olmasını gerekli kılmaktadır. “Yapılandırmacı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir.” (Biggs, 1989; Jones, 1990; Johansen, 1991; akt. Deryakulu, 2001).

Öğretim amaçları ve içerik, nesnelci öğretim uygulamalarında öğretim tasarımcısı ya da öğretmen tarafından önceden belirlenirken, yapılandırmacı öğretimde, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda sürece dayalı olarak belirlenmektedir. İçerik seçiminde öğrencinin merkeze alınması, öğrenci istekliliğini (motivasyon) artıran bir ilke olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, öğrenme amaçlarına ulaşmada nesnelci öğretim uygulamaları, öğretmeni “bilgi aktarıcısı” olarak temele alırken, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında öğrenci etkileşimi -anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da rolü olduğu gerekçesiyle- ön plana çıkarılır. Aynı içerik üzerine, öğrencilerin birbirleriyle görüş alış verişinde bulunmalarının (multiple perspectives), onların çoklu bir bakış açısı kazanmalarına ve konu üzerinde daha derin düşüncelerine katkı sağlayacağı varsayılır (Cooper, 1993; Driscoll, 1994; Duffy ve Cunningham, 1996). Buna koşut olarak, davranışçı ve bilişsel kurama dayalı öğretimde öğrenme amaçları merkeze alınırken, yapılandırmacı kurama dayalı öğretimde merkeze alınan öğrencidir.

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

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

5. Davranışçı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

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

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

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

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

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

Öte yandan, Skinner ve Thorndike gibi davranışçı psikologlardan büyük ölçüde etkilenen Gagne'nin araştırmaları da davranışçı stratejilerin üst düzey becerilerin ediniminde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Fields, 1996; akt, Mc Leod, 2003: 36).

6. Bilişsel Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

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

Bilişsel kuramın güçlü yönlerin bir diğeri, bu kurama dayalı öğretim uygulamalarında kullanılan stratejilerin (dönüt, etkin katılım, ön örgütleyiciler,

strateji öğretimi), öğrencilerin kendi başlarına bir öğrenme işinin üstesinden gelmelerine katkı sağlamasıdır. Ancak, strateji öğretiminin olumsuz bir yönü bulunmaktadır ki bu, öğrenciye öğretilen stratejilerin her öğrenme durumu için uygun olmamasıdır (Mergel, 1998: 23).

Bilişsel kuramın zayıf yönlerinden biri -ki bu aynı zamanda bilişsel kuramın öğretim uygulamaları açısından en güçlü olduğu yöndür- öğretimin öğrencinin bilişsel yapılarıyla ilişkilendirilerek yapılmasıdır. Bilişselcilere göre öğrenmenin anlamlı olmasını sağlayan öğrencinin mevcut bilişsel yapılarıdır. Ne var ki, öğrencide öğrenme konusuyla ilgili gerekli bilişsel yapılar ya da ön bilgiler mevcut değilse öğrenme gerçekleşmemektedir (Mc Leod, 2003:7).

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

7. Yapılandırmacı Kuramın Güçlü ve Zayıf Yönleri

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

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

Yapılandırmacı kuramın güçlü yönlerinden bir diğeri, bu kurama dayalı öğretim stratejilerinin iyi *yapılandırılmamış* (iyi tanımlanmamış) bilgi alanlarında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır (Johansen, 1991; akt. Ertmer ve Newby, 1993: 65). Birçok araştırmacı, (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992; Ertmer ve Newby, 1993), yüksek seviyede bilişsel işlem gerektiren öğrenme görevlerinin üstesinden gelmede bilişsel çiraklık, yerleşik öğrenme, sosyal görüşme gibi yapılandırmacı öğrenme stratejilerinin oldukça uygun olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının zayıf yönü ise, bu kuramın öznelci epistemolojiye dayanmasından kaynaklanmaktadır (Klein, 2002; akt. Şimşek, 2004: 132). Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme kuramı altında birden çok yaklaşımın olduğu ve bu yaklaşımların tümünün bilginin deneyimlere bağlı olarak birey tarafından oluşturulduğu kanısını paylaştığı belirtilmişti. Eleştirel açıdan bakıldığında, yapılandırmacılığın temel sorunu da burada yatmaktadır. Öznelliğe ve bilginin birey tarafından yapılandırılmasına vurgu yapan yapılandırmacı kuramın, “bilgiyi bireysel yapılandırmayla ilişkilendirirken bilişsel yapılanmalarla nesnel dünya arasındaki ilişkiyi bütünüyle koparması, nesnel dünyanın kendinde varlığını askıya alması anlamına gelmektedir.” (Aydın, 2007:133). Bu durumun bir sonucu olarak, yapılandırmacı kuramın öngördüğü çerçevede gerçekleştirilen öğretimde bilgi karmaşası yaşanmaktadır. Boatel ve Dimock (2000: 18), bilginin yapılandırılması adına öğrencilerin kişisel yorumlarının ön planda tutulduğu durumlarda, konuya yönelik ortaya atılan her değişik düşüncenin karışıklığa neden olduğunu belirtmekte, özellikle bilgiyi kesinleştirmenin gerekli olduğu öğrenme durumlarında bireysel bakış açılarının öğrenmeyi güçleştirdiğini vurgulamaktadır.

III. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMI

Bu bölümde, araştırma probleminin aşılabilmesinde bir çözüm yolu olarak düşünülen bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı, felsefi temellerini de içerecek biçimde tanıtılmıştır.

1. Felsefi Temel

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

Olgulara karşı çıkan anti-olgular (anti-pozitivistler) ise doğal ve toplumsal olguların birden çok nedeninin olduğu görüşünü savunurlar. Onlara göre, değişim kaçınılmaz olduğundan, doğal ve toplumsal olgular ile bunlar hakkında elde edilen bilgiler de sürekli değişmektedir. Bu nedenle doğal ve toplumsal olgular hakkında yüzde yüz doğru olan bir bilgiden söz edilemez. Dış dünyada var olan ve değişmeyen bir olgu yoktur. Ayrıca her olgu için aynı yöntem kullanılamaz. Olgular değişince kullanılan yöntem de değişir. Önce olgular değil, kuramlar vardır ve

kuramlar olguları belirler. Temele alınan kurama göre olgulara bakılır. Hem kuramlar hem de bunlara göre elde edilen bilgi de değişir (Sönmez, 2008: 136-137).

Bilgikuramsal (epistemojik) açıdan, olguların bilginin keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığını öngören “esasici” bir bilgi tanımını savunurken anti-olguların bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu (constructed) varsayar. Buna göre, olguların bilimin nesnel bir bilgi üretme süreci olduğunu savunurken, anti-olguların bilimsel sürecin dünyanın göreliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgularlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Sönmez (2008: 135-148), bugüne değin bilimsel anlayışta temel alınan bu iki görüşün (pozitivizm ile anti-pozitivizm) dışında, “her türlü bilgi şimdiliktir” ve “olmaz; olamaz” önermelerini içeren ‘olabilirlik’ adı altında üçüncü bir görüş ileri sürmüş, eğitim ve öğretimin bu görüş uyarınca düzenlenebileceğini belirtmiştir.

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

Buna göre olabilirlik felsefesini temel alan bir öğretimde de pek çok mantık işe koşulabilir. Öğretim etkinlikleri her öğrenciye göre düzenlenebileceği gibi, belli bir gruba göre de düzenlenebilir. Öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de duruma, koşullara bağlı olarak çok veya tek boyutlu olarak ele alınabilir. Tek bir öğrenme-öğretme kuramı, stratejisi, yöntemi şimdilik olmadığı gibi, kişinin öğrenme sürecinde sürekli olarak kullanacağı öğrenme stratejisi de olmayabilir. Ayrıca, yeri gelir öğrenci, yeri gelir öğretmen, yeri gelir amaç ve davranışlar temele alınabilir. Sönmez (2008: 146)’e göre, “bu türden farklı önermelerin işe koşulabileceği bir durumda yapılması gereken, eğitim ortamında doğruluk değeri yüksek olan önermelerle işe başlamaktır.” Nitekim, öğretimde bir tek öğrenme kuramına bağlı kalmak, çeşitli öğretim amaçlarının kapsam dışı kalmasına yol açacaktır. Bunun yanında, bazı öğrenme durumları disiplinli bir ortamı, bazıları ise öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını gerekli kılmaktadır (Gür, 2006). Bu durumda, bir öğretim izlencesi tasarlanırken yapılması gereken, çoklu bir kuramsal bakışı benimsemek ve öğretim uygulamalarında kullanılacak strateji ve yöntemleri dersin amacına, öğretilecek konunun içeriğine, öğrencilerin düzey ve gereksinimlerine göre belirlemektir.

2. Öğretim Amaç ve Davranışları

Yukarıda da değinildiği üzere, gerçekçilik (realizm) ve esasiciliğin (essentialism) bir ürünü olan nesnelci görüş, ‘bilgi’nin ve ‘gerçek’in, bireyin onlara ilişkin yorumlarından bağımsız olarak dış dünyada zaten var olduğunu ve öğrenmenin bu mutlak bilgi ve gerçekliğin bireye transfer edilmesi sonucu gerçekleştiğini varsaymaktadır. Bu anlayışın bir sonucu olarak nesnelci görüşe dayalı öğretim uygulamalarının merkezinde konu alanı bilgisi yer almakta ve alana ilişkin bilgilerin öğrencilere aktarımı temel amaç olarak görülmektedir. Bu amaçla, nesnelci görüşe dayalı öğretimde, öğretim amaçları gözlenebilen davranışlara dönüştürülmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde bu davranışlar temele alınmaktadır.

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

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

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

Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği sınıflamada bilişsel alanın, birbirini ardışık bir biçimde kapsayan altı basamağı bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. Bilişsel alan bilgi ve beceriyle ilgili alandır. Buna göre, bilişsel alanın alt basamaklarından her biri, bireyin bilgiyi tanınması, anlaması, kullanması, çözümlenmesi, yaratması ve değerlendirmesi süreçlerinde gerçekleştirdiği bilişsel işlemlerin düzeyini temsil

etmektedir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarını bilişsel alana göre sınıflandırmak öğrenme-öğretme sürecinde hem konu alanına ilişkin temel bilgilerin öğretimine hem de öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine odaklanılabildiğini sağlayacaktır.

3. İçeriğin Seçimi ve Düzenlenmesi

İçerik, amaç davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik, amaç davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez, 2001:108). İster herhangi bir konu ister bir ünite için olsun, içeriği seçerken ve düzenlerken dikkate alınması gereken ilk nokta o konu ya da ünitenin amaçlarıdır (Doğanay ve Sarı, 2007: 73).

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

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

4. Öğrenme-Öğretme Süreci

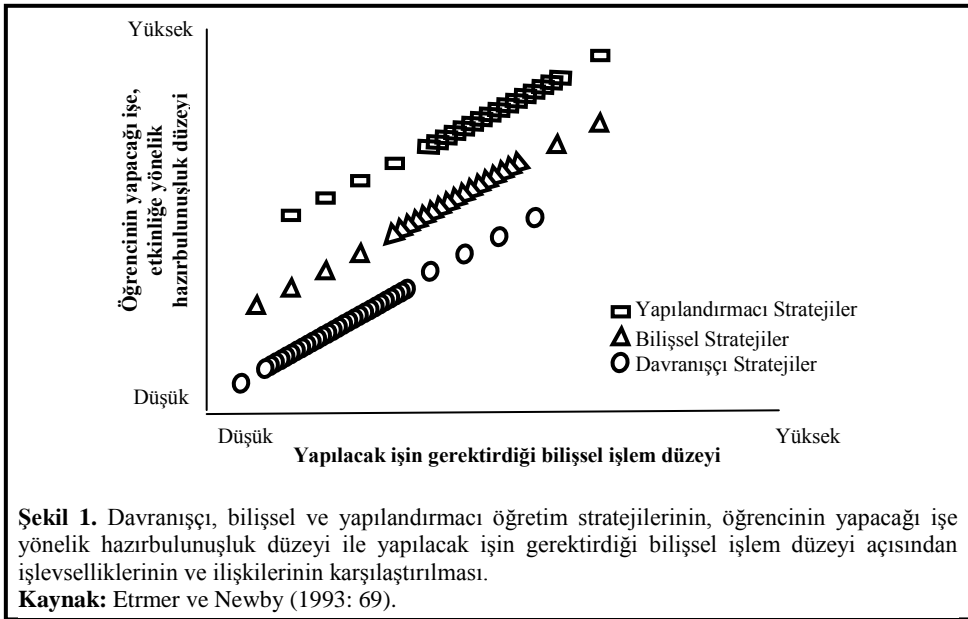
Öğrenme-öğretme süreci (yaşantıları) hem öğrencinin hem de öğretmenin izlence içindeki rollerinin belirlendiği ve somut olarak ortaya konduğu bir aşamadır. Diğer yandan, konu alanlarının öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesinde kullanılacak öğretim strateji ve yöntemlerinin yanı sıra uygun öğrenme stratejilerinin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

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

İçerik tasarımı açısından düşünüldüğünde, davranışçı kurama dayalı ilke ve stratejilerin (uyarıcı-yanıt, ipucu, pekiştirme, tekrar) neyi bilme (ne olduğunu

bilme) ile ilgili bir içeriğin tam ve etkili bir biçimde öğretilmesinde; bilişsel kurama dayalı ilke ve stratejilerin (etkin katılım, dönüt, bilişsel haritalama, algoritmik problem çözme, ön örgütleyiciler, strateji öğretimi) tanımlanmış gerçeklerin, kuralların yeni öğrenme durumlarına uygulanmasında (nasıl olduğunu bilme); yapılandırmacı ilke ve stratejilerin (işbirlikli öğrenme, yerleşik öğrenme, bilişsel çıraklık, yansıtıcı düşünme vb.) ise, daha çok yansıtma gerektiren iyi yapılandırılmamış problemlerin (örneğin, sezgisel problem çözme sürecinde) çözümünde oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir (Spiro ve diğerleri, 1992: 60-75; Ertmer ve Newby, 1993: 68).

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



Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı stratejilerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki işlevsellikleri, öğrencilerin yapacağı işe, etkinliğe ilişkin bilgi düzeyi ile, bu işin, etkinliğin gerektirdiği bilişsel işlemin düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin içeriğe ilişkin düşük

düzye bilgiye sahip olması (hazır bulunuşluk dereceleri düşük olması) durumunda, öğretimde davranışsal kurama dayalı stratejilerin kullanımı daha uygun düşmektedir. Öğrencilerin içeriğe ilişkin bilgi düzeylerinin yükselmesiyle bakışimli olarak öğretimde kullanılacak stratejiler sırasıyla bilişsel ve yapılandırmacı kurama dayalı stratejiler olarak değişkenlik göstermektedir. Ayrıca, düşük düzeyde bilişsel işlem gerektiren öğrenme durumları (tanımlama, ayırt etme, ezberleme vb.) için davranışçı stratejilerden yararlanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir. Öğrenme amacı, konusu, işi (learning task) ile ilgili bilişsel işlem düzeyinde artışlar varsa (sınıflandırma, ilişkilendirme vb.) öğretimde bilişsel stratejileri kullanmak daha uygun olabilirken, daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren yapılandırılmamış problemlerin çözümünde (özgün çözümler bulma, yeni bir ürün ortaya koymak vb.) ise yapılandırmacı stratejilerden yararlanmak daha uygun olabilir (Ertmer ve Newby 1993).

Öte yandan, bu kuramsal ilke ve stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde, birbirinden bağımsız olarak düşünmek ve işe koşmak doğru olmayacaktır. Bu ilke ve stratejilerin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevsellikleri dikkate alındığında bir bütün olarak kullanılmaları gerekmektedir. Örneğin, yapılandırmacı kurama dayalı işbirlikli öğrenme stratejisinin uygulandığı bir derste, -nitelikli bir öğrenme etkinliği düzenlenmiş olsa bile- öğrenme sürecini tamamen öğrencilere bırakmak öğrenme-öğretme süreci sonunda istenen başarının elde edilmesini güçleştirebilir. Bu süreçte öğrencilere sağlanacak dönütler, onların öğretimsel işlerin üstesinden gelmelerine katkı sağlayacaktır. Yine, öğrenciler için yeni olan bir öğrenme konusunun öğretiminde konuyla ilgili bilgi, kural ve ilkelerin öğretmen tarafından aktarılması yeterli olmayacaktır. Aktarılan ilke ve kuralların kalıcı olabilmesi için öğrencilerin etkin katılımını (konu üzerine düşünmesini, çıkarımda bulunmasını, ilişki kurmasını) sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

Yukarıda çizilen çerçeve, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımında farklı kuramsal temellere dayanan stratejileri ve ilkelerin (öğretimsel işlerin), öğretim amaçları ve öğrenci düzeyine göre nasıl bir düzen (sistem) içinde kullanılabileceğine açıklık getirmektedir. Bu kuramsal strateji ve ilkelerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki kullanımı, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi öğretim uygulamalarında üstlenecekleri rollere ilişkin de açıklık getirmektedir.

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarında öğretmenin sınırları çizilmiş bir rolü yoktur. Öğretmen; dersin amacına, öğretilecek konunun yapısına, öğrencilerin düzeyine, öğretimde kullanılan stratejiye göre öğretim uygulamalarında bilgi aktarıcı, yönetici, kılavuz, tasarımcı gibi rollerden birini ya da birkaçını üstlenmek durumunda kalabilir. Örneğin, öğrenciler için yeni olan bir öğrenme konusunun işlenişinde öğretmen, konuya ilişkin temel bilgileri sunan, sıralayan ve bu bilgilerin ne anlama geldiğini açıklayan kişi olarak bilgi aktarıcı rolünü üstlenebilir. Yine, artan düzeydeki öğrenme amaçları için, problemler oluşturan ve bu problemlerin çözümü için yapılması gereken işlemler konusunda öğrencileri yönlendiren kişi olarak yönetici rolünü

üstlenebilir. Öte yandan, daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren öğrenme durumları (örneğin, sezgisel problem çözme, verilen materyalden hareketle yeni bir ürün ortaya koyma vb.) için öğrencilerin etkileşim içinde çalışmasını sağlayacak çevreler tasarlayan, öğrenci grupları ya da proje takımları oluşturan ve öğrencilerin nasıl plan göre çalışacaklarını belirleyen kişi olarak tasarımcı rolünü üstlenebilir.

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

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

5. Değerlendirme

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

Bütünleştirilmiş öğretim-öğretme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan bu izlencede öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde istedik amaç davranışlara ulaşip ulaşmadıklarını sınamak ve gerektiğinde önlemler almak için her iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine ilişkin süreç içindeki gelişimlerini izleyebilmek ve gerektiğinde dönütler sunabilmek için “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ile “Yazılı Anlatım

Becerisini Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Bu ölçekler; araştırma ödevlerinin sunumu, kompozisyon yazma gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılmış, bu ölçeklerden hareketle istendik gelişimi gösteremeyen öğrencilere eksiklikleriyle ilgili gerekli dönütler sağlanmıştır. Öte yandan, her iki eğitim durumundan sonra öğrenciler, eğitim durumlarının içerdiği amaç davranışlara yönelik (test tekniğiyle) değerlendirmeye alınmış, değerlendirme sonunda öğrencilerde görülen eksiklikleri gidermeye yönelik tamamlayıcı öğretim yapılmıştır. Ancak, bu tamamlayıcı öğretim, hızlı öğrenen öğrencilerin önünü kesmemek amacı ve yüksek düzey öğrenmelerin kısa zamanda gerçekleşmeyeceği düşüncesiyle düşük düzeydeki davranışlara (bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi) yönelik olarak yapılmıştır.

IV. PROBLEM TŪMCESİ

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

Bu problemle ilgili alt problemler aşağıdaki *denencelerde* verilmiştir:

Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun **okuduğunu anlama becerisinin;**

Denence 1: “Bilgi” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 2: “Kavrama” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 3: “Analiz” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 4: “Toplam” erişiş ortalaması arasında,

Yazılı anlatım becerisinin;

Denence 5: “Bilgi” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 6: “Uygulama” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 7: “Sentez” düzeyindeki erişiş puanları arasında,

Denence 8: “Toplam” erişiş ortalaması arasında,

Denence 9: Okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişiş ortalaması arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

V. YÖNTEM

Bu araştırma, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini ne derece etkilediğini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır.

Bu araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür.

Araştırma, on üç haftalık bir dönem boyunca (03.03.2008 ile 30.05.2008 tarihleri arasında*), Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu 8. sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür.

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

Araştırma deseninin simgesel görünümü şöyledir:

R	G1	T1	D	T2
R	G2	T3		T4

1. Veri Toplama Araçları

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

1. 35 soruluk “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”,
2. 30 soruluk “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve
3. Kompozisyon Çalışması (yazılı anlatım becerisi) ile elde edilmiştir.

Sever (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”ne beş yeni soru eklenerek son biçimi verilen “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nin 14., 24. ve 26. soruları bilgi, 31., 32., 33., 34. ve 35. soruları analiz, diğerleri ise kavrama düzeyi davranışları ölçmeye yöneliktir. Uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği yapılan testin güvenilirliği ise test-tekrar yöntemiyle yapılmış, güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

Sever (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” çoktan seçmeli bir test olup otuz (30) sorudan oluşmaktadır. Testin 2., 5. ve 7. soruları bilgi, diğerleri ise uygulama düzeyi davranışları ölçmeye yöneliktir. Testin güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirtilmiştir.

* Yeni öğretim programları, 2006 yılından itibaren *aşamalı* olarak uygulamaya konulduğundan sözü edilen tarihler arasında ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersleri geleneksel yöntemle dayalı olarak gerçekleştirilmekteydi.

“Kompozisyon Çalışması”, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin sentez düzeyi davranışlarını yoklamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada gruplardan (deney ve kontrol), giriş (serim) ve gelişme (düğüm) bölümleri verilen “Bisikletli Postacı” adlı öykünün sonuç (çözüm) bölümünü yazmaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon çalışmalarının ön-test ve son-test uygulama sonuçları, on (10) tam puandan oluşan “Kompozisyon Çalışması Değerlendirme Ölçeği”ne bağlı kalarak üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon ön-test ve son-test uygulama sonuçlarının değerlendirmesini de aynı uzmanlar gerçekleştirmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin “uzmanlar arası” güvenilirlik, ilgileşim (korelasyon) analiziyle saptanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir:

Deney Grubu Ön-Test

- 1. ile 2. Uzman Arasında: 0.63
- 1. ile 3. Uzman Arasında: 0.72
- 2. ile 3. Uzman Arasında: 0.72

Kontrol Grubu Ön-Test

- 1. ile 2. Uzman Arasında: 0.75
- 1. ile 3. Uzman Arasında: 0.71
- 2. ile 3. Uzman Arasında: 0.68

2. Verilerin Analizi

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

3. İşlem Basamakları

1. Araştırmacı, 2007-2008 öğretim yılının başında yapılan, Gaziantep Hatice Büyükebeşe İlköğretim Okulunun Türkçe dersi zümre öğretmenler toplantısında karara bağlanan yıllık planı inceleyerek sözü geçen okulda, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında, 8. sınıf Türkçe öğretiminin hangi amaçlara yönelik gerçekleştirileceğini saptamıştır.
2. Sözü edilen okulun 8. sınıf Türkçe dersi yıllık planıyla bakışumlu olmak üzere, Türkçe öğretiminin “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi”ne ilişkin amaçları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak **gözlenebilir** davranışlara dönüştürülmüştür.
3. Amaçlar altında sıralanan davranışları öğrencilere kazandırmak üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı temel alınarak toplam altı (6) “Eğitim Durumu” hazırlanmıştır.

4. Hazırlanan eğitim durumları, program geliştirme ve deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş; alınan görüş, eleştiri ve öneriler doğrultusunda, eğitim durumlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
5. Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının bir gereği olarak, içinde eğitim durumlarının bulunduğu, “Öğretmen Ders İzlenesi” ve “Öğrenci Etkinlik Kitapçığı” hazırlanmıştır.
6. Deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemde önce, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon Çalışması”nın ön-test uygulaması gerçekleştirilmiş ve iki grubun sinanan davranışlar açısından benzer nitelikte oldukları belirlenmiştir.
7. Deney grubu öğretmeni, Türkçe dersini (deneysel işlem süresince), araştırmacı tarafından hazırlanarak kendisine verilen “Öğretmen Ders İzlenesi”ndeki açıklamalara uygun olarak işlemiştir. Kontrol grubunda ise, öğretim, bilinen seyriyle (geleneksel öğretim) sürdürülmüştür.
8. Öğretim döneminin sonunda, deney ve kontrol gruplarına ölçme araçlarının son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

VI. BULGULAR VE YORUMLAR

Denence 1: Aşağıdaki “Tablo 2”de görüldüğü üzere deney grubunun bilgi düzeyi erişimi ortalaması (0.5), kontrol grubunun erişimi ortalamasından (0.464) büyük olmasına karşın bu sonuç istatistiksel açıdan (.05 düzeyinde) anlamlı değildir.

Tablo 2
Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişimleri

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

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

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

Denence 2: Tablo 3’te görüldüğü üzere, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişimi ortalaması 5.929, kontrol grubunun “kavrama” düzeyi erişimi ortalaması ise 2.536’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3
Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Kavrama” Düzeyi Erişileri

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

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

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

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

Okunan metnin temel özelliklerinin (konu, şahıs kadrosu, yer, zaman vb.) kavratılmasını ve okuma ile ilgili saptanan kavrama düzeyindeki davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki sorular, eğitim durumlarında ele alınan metnin özellikleri de dikkate alınarak önceden saptanmış; olası yanıtları da öğretmen ders izlencesinde verilmiştir. Soru-yanıt ilişkisine dayalı bu öğretim uygulamalarında, öğretmen tarafından yöneltilen

sorulara -eğer- doğru yanıt gelmiyorsa **ipuçları** sunulur doğru ya da uygun yanıtın öğrenciler tarafından bulunması sağlanmış, verilen doğru yanıtlar **pekiştirilmiştir**.

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

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

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

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

Denence 3: Tablo 4’te görüldüğü üzere, deney grubunun analiz düzeyi erişimi ortalaması (0.679), kontrol grubunun erişimi ortalamasından (0.464) büyük olmasına karşın bu sonuç (.05 düzeyinde) istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 4
Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Analiz” Düzeyi Erişimleri

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

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

Okunan bir metnin kavranması ve çözümlenmesi amacıyla yönelik olarak belirlenen kavrama düzeyi davranışlarla analiz düzeyi davranışlar birbirini destekler nitelikte

olduklarından, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi analiz düzeyi davranışlarını geliştirmek amacıyla uygulamaya konan etkinlikler, kavrama düzeyi davranışlarını geliştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerle benzer nitelikler taşımaktadır.

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

Metinlerin anlamsal özelliklerinin (ana düşüncenin, yardımcı düşüncelerin, anahtar sözcüklerin belirlenmesinde) öğrenciler tarafından daha etkili bir biçimde çözümlenebileceği düşüncesi ve bununla bakışımı olarak öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişeceği varsayımıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilmelerine olanak sağlayan öğrenme-öğretme durumları düzenlenmiştir. Örneğin, çeşitli problem durumları (karışık olarak verilen bir paragrafın cümlelerinin analiz edilip anlamlı bir bütüne dönüştürülmesi vb.) yaratılmış ve işbirlikli öğrenme stratejisi kullanılarak öğrencilerin açıklama yapma, eleştirme, tartışma gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlanmıştır.

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

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

Denence 4: Tablo 5'te görüldüğü üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "toplam" (bilgi+kavrama+analiz) erişimi ortalaması 7.107, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun "toplam" erişimi ortalaması ise 3.429'dur. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5
Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Toplam" Erişimleri

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

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

Okuduğunu anlama becerisinin toplam erişimi ortalaması, bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışların toplamına ait bir ortalamadır. Deney grubunun toplam

erişî ortalamasının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 3 ve özellikle denence 2’de belirtilen değişkenlerin toplam erişiyi etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 5: Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyi erişî ortalaması (0.571), kontrol grubunun erişî ortalamasından (0.536) büyük olmasına karşın bu sonuç (.05 düzeyinde) istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 6
Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri

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

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

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

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

Denence 6: Tablo 7’de görüldüğü üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişî ortalaması 3.929, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “uygulama” düzeyi erişî ortalaması ise 1.786’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişî ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 7
Deney ve kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Erişileri

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

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

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

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

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

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

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

Denence 7: Tablo 8’de görüldüğü üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “sentez” düzeyi erişimi ortalaması 1.833, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “sentez” düzeyi erişimi ortalaması ise 0.274’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8
Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Sentez” Düzeyi Erişimleri

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

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

Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı uyarınca düzenlenen eğitim durumlarında, öğrencilere sentez düzeyi davranışları kazandırmak amacıyla onları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirecek problem durumları yaratılmıştır. Örneğin, öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş bir öykünün sonuç bölümünü -verilen bölümle tutarlı olacak bir biçimde- yazmaları istenmiş ya da belirli bir noktaya kadar verilen bir karşılıklı konuşmayı -belirtilen ilkeler doğrultusunda- sürdürmeleri istenmiştir. **Sezgisel (heuristic) problem çözme** süreci olarak tanımlanabilecek bu tür etkinliklerle öğrenciler, daha esnek ve eleştirel düşünerek sonuca ulaşmak için atılması gereken adımları keşfetmeye yönlendirilmiştir.

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

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

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

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

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

Denence 8: Tablo 9’da görüldüğü üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi “toplam” (bilgi+uygulama+sentez) erişim ortalaması 6.333, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” erişim ortalaması ise 2.595’tir. Deney ve kontrol

gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9
Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Erişileri

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

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

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

Denence 9: Tablo 10’da görüldüğü üzere, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi “genel toplam” erişimi ortalaması 13.44, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubunun “genel toplam” erişimi ortalaması ise 6.023’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10
Gruplarının “Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri” “Genel Toplam” Erişileri

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

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

Okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması, bilgi, kavrama ve analiz düzeylerindeki davranışları içeren okuduğunu anlama becerisinin toplam erişimi ortalaması ile bilgi, uygulama ve sentez düzeylerindeki davranışları içeren yazılı anlatım becerisinin toplam erişimi ortalamasının genel toplamına ait bir ortalamadır.

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

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adalı, O. (2004). **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aydın, H. (2007). **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1984). **Eğitime Giriş**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Beothel, M., Dimock, K. V. (2000). **Constructing Knowledge with Technology**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., Perry, J.P. (1995). "Theory into practice: How do we link?", **Instructional technology: Past, present and future**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc. s. 100-111.
- Bilen, M. (2006). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blanton, B. B. (1998). "The Application of the Cognitive Learning Theory to Instructional Design. **International Journal of Instructional Media**. C.25, S.2, s.171-177.
- Chen, C. (2003). "A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking", **Information Technology, Learning, and Performance Journal**, C.21, S.2, s.17-27.
- Cooper, P. A. (1993). "Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism", **Educational Technology**. C.33, S.5, s. 12-19.
- Deryakulu, D. (2001). "Yapıcı Öğrenme", **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 53-77.
- Dembo, M. H. (1981). **Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the Classroom**. Santa Monica: Goodyear Publishing Company
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2007). "Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi, ve Uygun İçeriğin Seçimi", **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Driscoll, M. P. (1994). **Psychology of Learning for Instruction**. Boston, MA: Allyn and Bacon. s. 71-77.
- Duffy, T. M., Cunningham, D. J. (1996). "Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction", **Hand Book Of Research For Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan s.170-197.

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

Gür, S. B. (2006). "Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları", **EskiYeni Dergisi**. S.3, s. 34-45.

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

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

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

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

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma", **Hacettepe Eğitim Dergisi**. S.27, s. 174-180.

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

Mc Leod, G. (2003) "Learnin Theory and Instructional Design". **Learning Matters**. C.2, s. 35-43

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

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

MEB. (2004). **Yeni Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB.

Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E. (2001). **Designing Effective Instruction**. New York: John Wiley and Sons.

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

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

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

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

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

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

Sever, S., Kaya Z. ve Aslan, C. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The Effect of Integrated Learning-Teaching Approach on Reading Comprehension and Narration Skills

This study investigated the effects of integrated learning-teaching approach on reading comprehension and narration skills. Considerations regarding how to overcome difficulties in the teaching of Turkish language through multi-theoretical perspectives have resulted in this approach to come into the existence.

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

This study aimed to investigate whether there is a significant difference between the performance of the experimental group students who were exposed to integrated learning and teaching approach and that of control group students who were not exposed to integrated learning and teaching approach in terms of reading comprehension and written expression skills in Turkish language.

This main aim has the following research questions:

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

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

Empirical research pattern was employed in order to answer research questions. Data was gathered through “Reading Comprehension in Turkish Language Test”, “Written expression skills in Turkish Language Test”, and “Writing (Composition) Practice” research tools.

The research was conducted with two 8th grade students groups (experimental and control ones) for 13 weeks in 2007-2008 academic year.

T-test is used to show the equivalence of groups and to test the hypotheses. “T-test for related groups” was used for pre-test and post-test comparison within the

groups whereas “t test for unrelated groups” was used to examine the significance of average scores between the groups.

The results derived from the research are as follows:

1. In Turkish language teaching, there is no significant difference between experimental and control group’s scores of reading comprehension at the “knowledge” level.
2. In Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s scores of reading comprehension at the “comprehension” level in favour of experimental group.
3. In Turkish language teaching, there is no significant difference between experimental and control group’s scores of reading comprehension at the “analysis” level.
4. In Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s total scores of reading comprehension in favour of experimental group.
5. In Turkish language teaching, there is no significant difference between experimental and control group’s scores of written expression skills at the “knowledge” level.
6. In Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s scores of written expression skills at the “application” level in favour of experimental group.
7. In Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s scores of written expression skills at the “synthesis” level in favour of experimental group.
8. In Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s total scores of written expression skills in favour of experimental group.
9. Finally, in Turkish language teaching, there is a significant difference between experimental and control group’s total average scores of reading comprehension and written expression skills in favour of experimental group.