

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN TAM ÖĞRENME KURAMI İLKELERİNİN, ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDEKİ ERİŞİYE ETKİSİ*

Sedat SEVER**

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmamın yapılma gerekçesini oluşturan problem, problem cümlesi ve alt problemler verilmiştir. Ayrıca, araştırmamın temel sayıltıları açıklanmış, araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış ve araştırmamın sınırlılıkları belirtilmiştir.

Problem

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirerek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiğini ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler.

Alkan (1992, s. 5)'a göre, çağdaş anlamda öğrenme; "birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi"dir. O halde, öğrenme bir iletişim işidir. Öğrenmenin oluşumu ve niteliği ise, kurulan iletişimin etkililiğine bağlıdır.

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın bütün kültür birikimini; kültür dokusunu aktaran en büyük donatımdır. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin, düşünce ve duygu yapısını oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren de dildir.

* "Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi" konulu doktora tezinin özetidir.

** Yard. Doç. Dr. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

“Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler” (Tekin, 1980, s. 17). Çünkü, dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Başka bir deyişle, insanın varolduğu dünyayı anlama ve anlatma aracıdır. Bu durumda, dili gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireylerin, içinde yaşadıkları çevrenin ve evrenin değerleriyle etkili bir iletişime girmeleri; düşüncelerin zengin dünyasından yararlanarak bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme biçimlerini de edinmeleri mümkün görünmemektedir.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dil’le ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir.

İlköğretim ile başlayıp lise ve üniversitede de devam eden Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel etken arasındaki ilişki geçişmelerine dayanır. Birbirleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde bulunan bu etkinlikleri içeren öğretim; yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarlarıyla da beslenerek, birbirini bütünleyen bir anlayışla, eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür.

Anadili öğretiminin temel etkinlikleri olan “konuşma” ve “yazma” bir “anlatma”; “dinleme” ve “okuma” da bir “anlama” eylemidir. Bu bağlamda, anadili öğretimiyle öğrencilere;

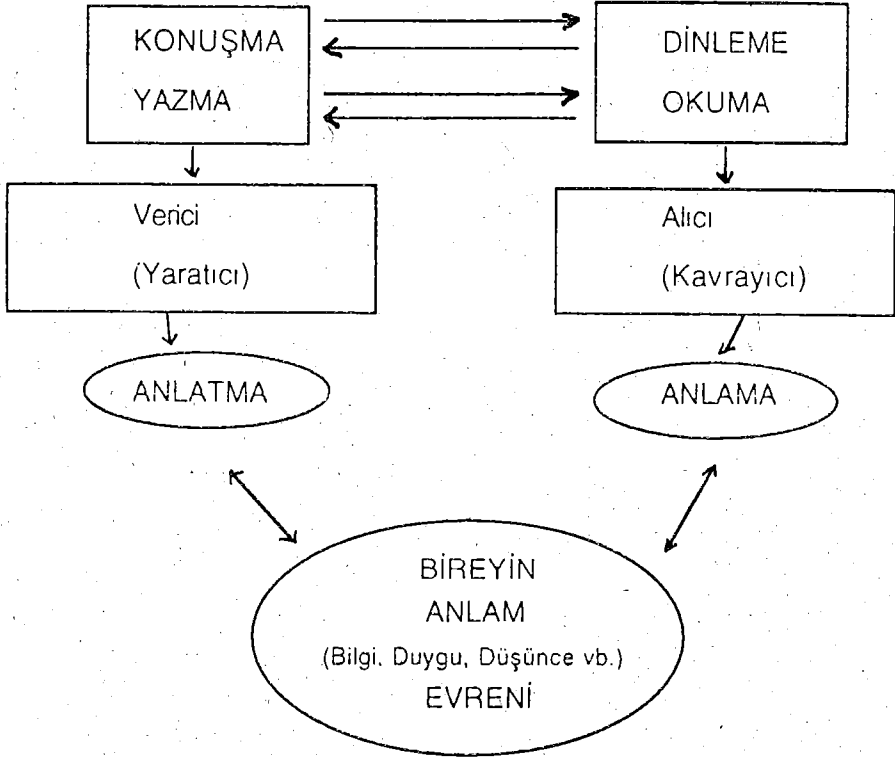
— Dinlediğini ya da okuduğunu iyi anlayabilme,

— Anladığını sözle ya da yazıyla iyi anlatabilme, becerilerinin kazandırılması temel amaç olarak alınmıştır.

Anlama, konuşma ya da yazıyla aktarılanı algılamaktır. Anlatma ise, duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır. Okuma ve dinleme, temel nitelikleriyle bir “anlama”; yazma ve konuşma da bir “anlatma” sürecidir.

Anadili öğretiminde, okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi dilsel becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört etkinlik alanının ilişkileri öğretimin amaçlarını kuşatır. Bunlar, pek çok ortak noktaları bulunmakla birlikte, kendilerine özgü

nitelikleri de olan etkinliklerdir. Bu etkinlikler arasındaki ilişki, şöyle bir şekil ile gösterilebilir:



Şekil 1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Şekilde gösterildiği gibi, birey anlam evrenini konuşma, dinleme, yazma ve okumanın karşılıklı etkileşimi içinde oluşturur. Yaşam ve okul eğitimi süresince bu etkinlikler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir.

Şekilden de anlaşılacağı gibi, konuşma ve yazma bir "anlatma", dinleme ve okuma da bir "anlama" becerisidir. Anlatma verici "yaratıcı", anlama ise alıcı "kavrayıcı" olmayı gerektirir. Anlama sürecinde gelen iletinin kavranması; düşüncelerin ayrıştırılması, karşılaştırılması ve yeniden biçimlendirilmesi süreçlerini içerir. Anlatma sürecinde ise birey verici durumundadır. Sezgi, duygu ve düşünceleri belli kurallara göre birleştirip bir bütün olarak aktarmak yaratıcı olmayı gerektirir.

Anadilin iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü, birinin gelişimi ötekinin gelişimine de katkı sağlar. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek, onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Anadilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Dinleme ve konuşma, okulöncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde edinilen becerilerdir. Çevreden kazanılmış bu becerilerin, okula başlanmasıyla birlikte, gelişigüzelikten kurtarılarak kural ve tekniğine uygun alışkanlıklar haline dönüştürülmesinde Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak, gerek dinleme gerek konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe derslerinin her öğrenci için etkisini belirleyebilmek oldukça güç görünmektedir. Tekin (1980, s. 21)'e göre, "Türkçe derslerinin 'dili etkili kullanabilme' özelliğini geliştirmedeki etkisi, en somut olarak, öğrencilerin 'okuduğunu anlama' ve 'yazılı anlatım' becerilerine sahip olma derecesiyle belirlenebilir."

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan "okuma", okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim malzemelerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna bile gelebilmektedir. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987, s. 101-102).

Bloom (1979, s. 48)'a göre de genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı "okuduğunu anlama gücü"nü içermektedir. Daha ilkökul yıllarında kazanılan bu gücün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir.

O halde, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin eğitimin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğin sağlanmasının da bir gereği gibi görünmektedir. Bu sorumluluk da öncelikle öğrencilerde dilsel becerilerin geliştirilmesini temel alan bir öğretime düşmektedir.

Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, onları başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde yazıyla ifade edilmesi bir beceri ve alışkanlık işidir. İlköğretim yıllarında sağlam temellere dayalı bir anadili öğretimiyle, yazma becerisi ve alışkanlığı kazanan bir öğrenci, bu yeteneğini okul ve okul dışı yaşamındaki bireysel ve toplumsal ilişkilerinde de başarıyla kullanabilir.

Bütün bu denilenler, bireylere yaşamlarını yönlendirici dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında, Türkçe öğretimine düşen önemli görevi de açıklamaktadır. Ancak, anne-baba ve öğretmen yakınmaları, Türkçe öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşirken; Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesine ilişkin Kantemir (1976), Tekin (1980), Özçiçek (1983), Kaya (1985), Sever (1985) ve Dilbaz (1988)'ın yaptığı araştırmalar da bu gerçeği doğrulamaktadır.

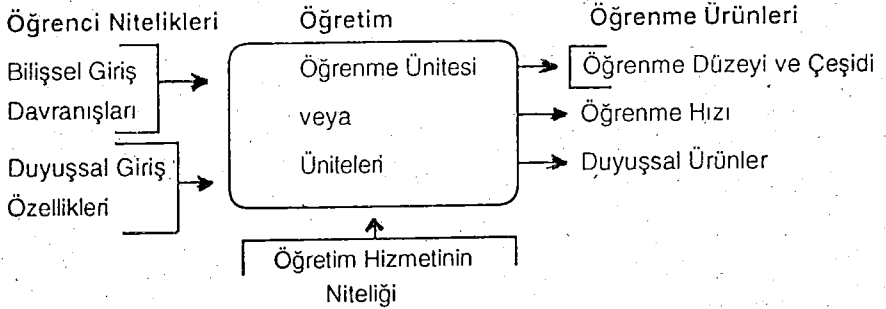
Anadili dersinin çok yönlü ve girişik nitelikli oluşu, bilgiden çok beceri ve alışkanlık geliştirmeyi amaçlaması; Türkçe öğretiminde, öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarının kazandırılabileceği etkili "eğitim durumları"nın seçilip düzenlenmesi işini daha da önemli kılmaktadır. Türkçe derslerinde, öğretim programlarında amaçlanan davranışların her bir öğrenciye kazandırılması, uygulanagelen geleneksel öğretim yöntemlerinde yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanmayı gerektirmektedir.

Bloom'un, John Carroll'ın "Okulda Öğrenme Modeli"nden etkilenerek geliştirdiği, "Tam Öğrenme", günümüzde, ilköğretimden uzmanlık sınıflarına kadar uzanan bütün öğretim düzeylerindeki çeşitli sınıf durumları için, etkili bir öğretme-öğrenme modeli olarak kabul edilmektedir.

"Tam öğrenme, hemen hemen bütün öğrencilerin okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan yeni bir yaklaşıdır... Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı olan bir 'tam öğrenme' ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler" (Bloom, 1979, s. 4).

Tam Öğrenme Kuramı, öğrenci nitelikleri olan Bilişsel Giriş Davranışları (bir ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olduğu kabul edilen ilgili ön öğrenmeler) ile Duyuşsal Giriş Özellikleri (öğrenilecek üniteyle ilgili güdülenmiş olma derecesi) ve Öğretim Hizmetinin Niteliği değişkenlerinin öğrenme ürünlerinin temel belirleyicisi olduğu görüşüne dayanır. Bloom'un Öğretim Hizmetinin Niteliği olarak tanımladığı "ipucu, pekiştirme, öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme" gibi değişkenler ise, tam öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere öğretmen tarafından hazırlanan eğitim durumlarındaki etkinlikleri açıklar. Kurama göre, öğrencinin ilgili giriş özellikleri ile öğretim hizmetinin olumlu olması halinde, öğrenme ürünleri yüksek düzeylere erişecek ve bu ürünler bakımından öğrenciler arasındaki farklılaşma da en aza inecektir. (Blom, 1979).

Bloom'a göre, okuldaki öğrenmeleri açıklama gücünde olan ve "özenle kollanmaları halinde okullarda 'hatadan arınmış' bir öğretim düzeni oluşturması beklenen", bir dereceye kadar da birbirlerine bağımlı görünen üç değişken şöyle bir şekil ile gösterilebilir:



Şekil 2. Okulda Öğrenme Modeli

Okulda öğrenme modelinden de görüleceği gibi, "Öğrenme Ürünleri"ni başlıca iki değişken etkilemektedir. Bunlardan ilki, Bilişsel Giriş Davranışlarını ve Duyuşsal Giriş Özelliklerini içeren "Öğrenci Nitelikleri" diğeri ise, öğrenciye sunulan "Öğretim Hizmetinin Niteliği"dir.

"Yapılan araştırmalar Tam Öğrenme yöntemi* ile öğrenen öğrencilerin % 75'inin, geleneksel eğitimle öğretilen öğrencilerin en iyi

* Bu araştırmada, "Tam Öğrenme Yöntemi" sözüyle; "Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulandığı ya da Tam Öğrenme Modelindeki değişkenlerin kontrol edildiği öğretim-öğrenme etkinlikleri" anlatılmak istenmektedir.

% 20'si düzeyinde başarı sağladıklarını ortaya çıkarmıştır" (Yıldırım, 1982, s. 7).

Tam Öğrenme Kuramı anlayışıyla, öğrencilerin çoğunu yüksek başarı düzeylerine ulaştırabilen bir öğretim yönteminin; ilköğretim sınıflarının Türkçe derslerinde de uygulanması, Türkçe öğretiminin verimsizliğine ilişkin sorunlarının çözümünde önemli katkılar sağlayabilir.

Günümüzde, üzerinde en çok tartışılan konulardan biri, anadili öğretiminde uygulanacak yöntemlerin neler olması gerektiği konusudur. İşte, Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında-ilkokuldan üniversiteye kadar-birbirini bütünleyen biçimde hangi yöntemlerle daha başarılı öğretilbileceği yanıt bekleyen bir soru; öte yandan araştırılıp, uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur. Sorunun öteki önemli boyutu ise, öğrencilerde öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi ve daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir.

Öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu ve ilköğretimdeki öğrenmelerin gerek bilişsel, gerek duyuşsal, gerekse devinişsel açıdan sonraki öğrenmelere temel oluşturduğu düşünüldüğünde, tam öğrenme yönteminin ilköğretim düzeyinde uygulanmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. İşte bu araştırma, genel anlamda, tam öğrenme yönteminin Türkçe öğretimindeki (ilköğretim düzeyinde) etkisini belirleme görevini üstlenmiştir.

Problem Cümlesi

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yönteminin uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) erişim düzeyleri ile, tam öğrenme yönteminin uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler denencelerde yansıtılmıştır:

Denenceler

Denence 1: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama gücü” “toplam” erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama gücü” “toplam” erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 7: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 8: Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişiş ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişiş ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Sayıtlar

1. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
2. Araştırmada görev alan öğretmenler, deneysel işlemin gereklerine uygun davranmışlardır.
3. İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel amaç ve davranışlarının saptanmasında başvurulan uzman kanısı geçerlidir.

Tanımlar

Erişi: Yetişeğe* girişteki davranışlar (başarı 1) ile yetişekten çıkıştaki davranışlar (başarı 2) arasındaki hedeflerle tutarlı fark (Ertürk, 1982, s. 115).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür (Varış, 1981, s. 21).

Öğretme-Öğrenme: Öğretme, öğrenmenin kılavuzlanması ve sağlanması işidir. Başka bir deyişle, bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir. Öğrenme ürün olarak ele alındığında, çevresiyle etkileşim ve iletişim sonucunda bireyin davranışlarında oluşan nispeten kalıcı değişimlerdir. Öğrenme süreç olarak ele alındığında ise, nispeten kalıcı nitelikteki davranış değişmelerine neden olacak etkileşimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bloom 1979; Özçelik 1987; Alkan 1992).

Eğitim Ortamı: Öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir. (Alkan, 1992, s. 6).

Eğitim Durumu: Planlı eğitim etkinliklerinde, çevreyi öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği sağlayacak biçimde düzenlemek. Bu süreç öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme durumudur. (Ertürk, 1982; Sönmez, 1986).

Öğrenme Düzeyi: Öğrencinin son erişti testindeki puanı (Yıldıran, 1982, s. 47).

* Ülkemizde, "öğretim programı" yerine, "müfredat programı" ve "ders programı" terimleri de kullanılmaktadır. Öte yandan, "öğretim programı" ile "eğitim programı" terimlerinin de zaman zaman aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Ertürk, bu alandaki kavram kargaşasını gidermek için, bu terimlerin yerine "yetişek" teriminin kullanılmasını önermiştir (Ertürk, 1982, s. 95-96).

Öğrenme Ünitesi: İçinde belli sayıda ögenin öğrenildiği bir öğretim birimi. Bir dersin, 1-10 saatlik bölümü içinde öğrenilmesi beklenen ve dersin diğer kısımlarıyla ilişkileri olmasına karşılık kendi içinde de bir dereceye kadar bütünlüğü olan bir kısmı (Bloom, 1979, s. 29-30).

Tam Öğrenme Yöntemi: Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulandığı ya da Tam Öğrenme Modelindeki değişkenlerin kontrol edildiği öğretme-öğrenme etkinlikleri.

Geleneksel Yöntem: Bu araştırmada, "geleneksel yöntem" sözüyle, "tam öğrenme yöntemi"nin kullanılmadığı, ya da bilinen seyriyle sürdürülen öğretme-öğrenme etkinlikleri anlatılmak istenmektedir.

Amaçlar:* "Yetiştirdiğimiz kişide bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Bir dersin amaçları (hedefleri), o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir" (Tekin, 1980, s. 7).

Deney Grubu: Türkçe öğretiminin, Tam Öğrenme Kuramı İlkeleri ışığında hazırlanan ders planlarına göre yürütüldüğü grup.

Kontrol Grubu: Türkçe öğretiminin, Tam Öğrenme Kuramı İlkeleri ışığında hazırlanan ders planlarına göre yürütülmediği; öğretimin geleneksel seyriyle sürdürüldüğü grup.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. *Denekler açısından,*

a) Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım 1. sınıf (İlköğretim 6. sınıf) öğrencileri ile,

2. *Amaçlar açısından,*

Araştırmada belirtilen probleme ve ilgili alt problemlere yanıt bulunması ile,

3. *Kapsam açısından,*

a) "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı"nda belirtilen, "okuduğunu anlama" ve "yazılı anlatım" becerilerinin, ölçmeye konu davranışlarının sınırlanması ile,

* Aynı kavramı ifade etmek için, bazı yazarlar "amaç" bazı yazarlar "hedef" sözcüğünü kullanmaktadır. Bu araştırmada "hedef" sözcüğü yerine "amaç"; "hedef davranışlar" yerine de "amaçlanan davranışlar" terimlerinin kullanılması yeğlenmiştir.

b) Öğrencilerin “okuduğunu anlama” becerisinin “bilgi”, “kavrama”; “yazılı anlatım” becerisinin “bilgi”, “uygulama” düzeylerindeki erişilerinin sınanması ile,

e) 1992–1993 öğretim yılı 1. döneminde Türkçe derslerinde, öğretim programı gereği kazandırılması amaçlanan davranışlar ve işlenecek konular ile, sınırlı tutulmuştur.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TAM ÖĞRENME ORTAMININ SAĞLANMASINDA GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULAN TEMEL İLKELER

Bu bölümde, deneysel süreçte, Türkçe derslerinin temel aracı olarak kullanılan (içlerinde Tam Öğrenme Kuramı İlkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı) ders planlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulan temel ilkeler açıklanmıştır.

Eğitim Durumlarının Hazırlanmasında Göz Önünde Bulundurulan Temel İlkeler

Eğitim durumlarının, tam öğrenme ortamının yaratılmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmasında, öncelikle;

1. “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı” gereğince bir öğretim döneminde (deneysel işlem süresince) öğrencilere kazandırılacak davranışlar saptanmış,

2. Saptanan davranışların kazandırılmasında bir araç olarak kullanılacak metinler belirlenmiş,

3. Belirlenen her metnin içeriğine göre, içlerinde tam öğrenmeye uygun bir ortamın yaratılmaya çalışıldığı “Ders Planları” hazırlanmıştır.

Jacobsen vd. (1985, s. 222)’ne göre, yeni bir ünitenin tam olarak öğretilmesinde yanıtlanması gereken temel sorular vardır. Bu sorular:

1. Ulaşılması gereken amaçlar nelerdir? (planlama)

2. Öğrenciler ne tür ve hangi koşullar altında amaçlara ulaşmaya çalışacaklar; bu aşamada öğrenme yaşantılarını düzenlemek için gereksinim duyulan kaynaklar nelerdir? (tamamlama)

3. Amaçlara hangi düzeyde ulaşılmıştır? (değerlendirme), gibi üç temel aşamayı içinde barındırır.

Türkçe öğretiminde tam öğrenmeyi amaçlayan her ders planı da birbirini bütünleyen “Bicimsel Bölüm” ve “Eğitim Durumu” başlıkları altında iki ana bölüme ayrılmıştır.

A- "Biçimsel Bölüm"le İlgili Açıklamalar

Öğrenme ünitesinin uygulanacağı "Okulun Adı", "Dersin Adı", "Sınıf", "Süre"; öğrenme ünitesini uygulayan "Öğretmenin Adı ve Soyadı", öğretim sırasında kullanılacak "Öğretme ve Öğrenme Strateji-Yöntem ve Teknikleri", "Araç ve Gereçler", "Kaynak Kitaplar" ile ilgili açıklamalar ders planlarının biçimsel bölümlerinde yapılmıştır.

"Metnin Başlığı", İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı gereğince, yıllık ders planında da belirtilen "Ana Nokta" ve "Yardımcı Noktalar", biçimsel bölümün "Öğrenme Ünitesinin Örüntüsü" başlığı altında belirlenmiş; ayrıca bu bölümde, o öğrenme ünitesinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar "Amaçlar" başlığı altında saptanmıştır.

Böylece, bu bölümde, tam öğrenme yöntemini (modelini) kullanan öğretmenler için "planlama" evresinin köşe taşları olan öğretimin amaçları belirlenmiş, kazandırılacak davranışlar saptanmış; davranışların kazandırılacağı öğretim-öğrenme durumlarında (tamamlama), öğretmenlerin kullanacağı içerik, strateji-yöntem ve teknikler ile kaynaklar gösterilmiştir.

B- "Eğitim Durumu" Bölümüyle İlgili Açıklamalar

Ders planının "Eğitim Durumu" bölümünde ise, bir dersin işleminde uyulması gereken aşamalı sıra da (Sönmez, 1986) göz önünde bulundurularak, tam öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik bütün ilkeler ayrıntılarıyla belirlenmiştir. Bu yaklaşımla, eğitim durumları kendi içinde ilişki geçişmelerine dayanan ve birbirini bütünleyen;

- 1- Giriş Bölümü,
- 2- Geliştirme Bölümü,
- 3- Sonuç Bölümü,
- 4- Değerlendirme Bölümü, olmak üzere dört aşamalı bir sıraya uyularak hazırlanmıştır.

a) Giriş Bölümünün Hazırlanması

Giriş bölümü, birbirlerini tamamlayan dört ayrı etkinliği-aşamayı ("dikkati çekme", "güdüleme", "gözden geçirme", "geçiş") içermektedir.

Giriş bölümünün ilk etkinliği olan "dikkati çekme" aşamasında, çeşitli öğretim-öğrenme durumları yaratılarak (yanıtı beklenmeyen soruların sorulması, düzeye uygun bir metnin merak uyandıran bir

bölümünde okumayı durdurarak, gelişebilecek olayları öğrencilerden kestirmelerinin istenmesi, ilginç konuları içeren yazınsal türlerin okunması ve yorum istenmesi, çeşitli resimlerin iletilerinin yorumlanmasının istenmesi gibi...) öğrenme sürecinin başında, öğrencilerin dikkati kazandırılacak davranışlara çekilmiş, onlara neleri öğreneceklerine ilişkin ipuçları verilmiştir. Bu aşamada, özellikle ilk öğrenme ünitesinin işlenmesinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri de yoklanmaya çalışılmıştır.

Giriş bölümünün "güdüleme" aşamasında ise, her eğitim durumunda değişik ortamlar yaratılarak, öğrencilerin öğrenme güduları harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Çeşitli örnek olaylar ve tartışma ortamları oluşturularak, Türkçe derslerinde kazandırılacak davranışların öğrenciler için neden gerekli olduğu, yaşamlarında hangi sorunların çözümüne yardımcı olabileceği, başka bir deyişle kazandırılması amaçlanan davranışların ne işe yarayacağı vurgulanmıştır.

Genel bir belirlemeyle, bu aşamadaki sürecin, öğrencilerin kazanacakları bilgi ve becerilere karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerini sağlayacak etkinlikleri içerdiği söylenebilir.

Giriş bölümünün "gözden geçirme" aşamasında ise, "Öğrenme Ünitesinin Örüntüsü" başlığında belirtilen ana ve yardımcı noktalar özetlemeli bir yaklaşımla açıklanmış; o öğrenme ünitesinde kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve becerilerin okul ve toplum yaşamındaki önemi vurgulanarak, öğrencilerin dersi daha dikkatli ve istekle dinlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim durumlarının, giriş bölümünün son basamağı olan "geçiş"te, öğrenme ünitesinin "geliştirme bölümü" için hazırlık niteliği taşıyan eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanmıştır.

Bu aşamada, çeşitli yazınsal türleri kural ve tekniğine uygun olarak sesli okumanın, öğretmen tarafından doğru örneklendirilmesi istenmiş; böylece öğrencilere kazanacakları davranışların nasıl olması gerektiği konusunda da ipuçları verilmiştir.

b) Geliştirme Bölümünün Hazırlanması

Geliştirme bölümü, öğretim programı gereği kazandırılması amaçlanan davranışları, her bir öğrencinin edinebilmesi için yapılan çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu amaca yönelik olarak, "geliştirme" basamağının düzenlenmesinde şu noktalara dikkat edilmiştir:

— Saptanan amaç ve davranışlara öğrencilerin dikkatini çekecek, bu davranışların yoklanılmasını ya da kazandırılmasını sağlayacak, öğrenci düzeyine uygun nitelikteki sorular, ders planlarında ele alınan metnin de özelliklerine göre önceden saptanmış; olası yanıtları da karşılarında gösterilmiştir.

— Yöneltilen sorulara tam ya da doğru yanıt gelmediğinde, kavramayı kolaylaştıran ipuçlarının verileceği öğretme-öğrenme durumları belirlenmiştir. Bu süreçte, sorulan sorulara (eğer) doğru yanıt gelmiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme işlemlerine başvurularak, doğru yanıtın öğrenciler tarafından bulunmasını sağlayacak eğitim ortamlarının yaratılmasına özen gösterilmiştir. Öte yandan, öğretimin amaçlanan davranışlarıyla tutarlı sorular yönelten öğrencilere de pekiştireç verilmesi istenmiştir.

— Eğitim durumlarının geliştirme bölümlerinde, öğrenilecek şeyin ne olduğu, öğrencilerin ne yapması gerektiği ve nasıl yapacakları açıklanmış ya da gereksinimleri ve düzeyleri de göz önünde bulundurularak işe koşulan ipuçlarıyla bu açıklamalar, kendilerine yaptırılmıştır. İpuçlarının değişik hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerde etkili olması amacıyla, öğretimde çeşitli (sözlü, yazılı, görsel) uyarıcılardan yararlanılmıştır.

— Öğrenciler tarafından verilecek yanıtların, eksik ya da yanlış olduğu durumlarda yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmiştir.

Özellikle, sesli ve sessiz okuma, dinleme ve konuşma etkinliklerinde, öğrencilerin düşebileceği hataların düzeltilebilmesi için öğretime yönelik ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur. Sözelimi, bir şiirin içeriğine uygun vurgu ve tonlama ile okunmasının sağlanması için, öğretmen tarafından düzeltmeler yapılması önerilmiş; ancak sınıf içinde yapılan bir özetlemenin (varsa) eksik ya da yanlışlarının tamamlanması ya da düzeltilmesi için öğrencilere olanak tanınması istenmiştir. Böylece, öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrencilere amaçlanan davranışları kazandırırken, onların öğrenme güdüsünü sürekli canlı tutmak, derse etkin katılımlarını sağlamak gibi değişkenler de kontrol edilmeye çalışılmıştır.

— Eğitim durumlarının değişik basamaklarındaki etkinliklerinde olduğu gibi, geliştirme bölümünde de öğrencilerin öğretimin amaçlarıyla tutarlı davranışlarına verilecek pekiştireçler saptanmıştır. Pekiştireçler, genellikle kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışları içeren doğru yanıtlara verilmiştir.

Özçelik (1987, s. 121)'e göre, öğretme ve öğrenme durumlarında, pekiştirilecek davranış görülür görülmez pekiştirme yapılmalıdır. Çünkü, "sınıflarda pekiştirmenin gecikmemesi ve hangi davranış pekiştiriliyorsa pekiştirmenin onunla ilgisi açık olacak şekilde yapılması çok önemlidir." Hazırlanan eğitim durumlarında da bu ilke göz önünde bulundurulurken, öğretimin amaçlarıyla tutarlı davranışlara anında ve açık bir şekilde pekiştireç verilmesi istenmiştir.

— Öğretme-öğrenme etkinliklerinde, bütün sorular sınıfa yöneltilmiş, yanıtlar değişik öğrencilerden istenerek* sınıftaki bütün öğrencilerin dikkati canlı tutulmaya çalışılmış; öğretime katılmaları için yaratılan olanaklar da uygun pekiştiricilerle desteklenmiştir.

— Eğitim durumlarının bütün aşamalarında olduğu gibi, geliştirme bölümünde de öğrenci katılmasını sağlamanın temel bir gereği olarak demokratik bir hava yaratılmaya çalışılmış; öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğine göre, öğretimde, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Eğitim durumlarında, öğretmenlerden; öğrencilerin, konuya ilişkin bilgi düzeyindeki eksiklikleri tamamlandıktan ya da öğrenme yanlışlıkları giderildikten sonra, Türkçe öğretiminin temel amacı olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik tartışmalar açılması istenmiş; tartışma içerikli sorular da eğitim durumlarının çeşitli basamaklarında belirlenmiştir. Genellikle, tartışmalarda nedenler ve çözüm yolları öğrencilere buldurulmaya çalışılmış; etkinliklerde, neden-sonuç, tümdengelim ve tümevarım örüntülerinden biri bazen de tümü kullanılmıştır.

Eğitim durumlarında, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak koşulların oluşturulmasına büyük önem verilmiştir. San (1990, s. 574)'a göre, "çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı için duygularını, düşünme gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir." Dil öğretimi de doğası gereği, duygu ve düşünce üretmeyi olanaklı kılan etkinlikleri içermelidir. Bu nedenle, eğitim durumlarında, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak, onların duygu, düşünce, düşünme gücü ile imgeleme yetilerini harekete geçirebilecek öğretme-öğrenme durumlarının yaratılmasına özen gösterilmiştir.

Geliştirme bölümündeki, her öğrenciye öğretimin amaçlanan davranışlarını kazandırmaya yönelik, tam öğrenme ortamıyla bütünleşmiş

* Öğretme-öğrenme etkinliklerinde, öğrencilere yöneltilen her sorunun, genellikle, beş değişik öğrenci tarafından yanıtlanması istenmiştir.

etkinlikler; “Ara Özet” ve “Ara Geçiş”lerle, eğitim durumunun “Sonuç” bölümüne kadar sürdürülmüştür.

Eğitim durumlarının geliştirme bölümlerinde yapılan her “ara özet”te, “yardımcı noktalar” alt başlığı altındaki her bir noktanın işaret ettiği davranışlara (davranış kümesine), öğrencilerin dikkatini çekmek için kısa ve öz bir sunu yapılmıştır.

Ara özetlerden sonra yapılan “ara geçiş”lerde ise, “yardımcı noktalar”ın içerdiği davranış kümelerinin kazandırılmasına yönelik öğretme-öğrenme durumlarının oluşturulması amaçlanmıştır.

Ara geçişlerde, kazandırılacak yeni davranışların neler olduğu açıklanarak, öğrencilerin dikkati ve ilgisi konuya ve kazandırılacak yeni davranışlara çekilmiştir. Her ara geçişten sonra da kazandırılacak davranışlarla ilgili olarak, tam öğrenmeyi gerçekleştirecek yeni öğretme-öğrenme durumları yaratılmıştır.

Kompozisyon (yazılı alatım) çalışması yaptırılan eğitim durumlarında ise, “Yapılacak Etkinlikler” başlığı altında, öğrencileri yazmaya güdüleyebilecek ve yazılı anlatım çalışmalarında yeterince kılavuzluk yapabilecek ayrıntılı bir plan hazırlanmıştır. Bu süreçte, ipucu, düzeltme, dönüt ve pekiştireç gibi “öğretim hizmetinin niteliği”ne ilişkin öğelerin kullanılacağı öğretme-öğrenme durumları belirlenmiştir.

Kompozisyon çalışmalarında, yazma işinin zevkli bir uğraş olarak algılanarak, öğrencilerin bu etkinliklere isteklice katılabilecekleri eğitim ortamları yaratılmış; bu çalışmalarda öğretimin dinleme, okuma, konuşma gibi diğer etkinliklerine de yer verilerek, dilsel becerilerin birbirinden soyutlanmadan bir bütünlük içinde geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu süreçte de eğitim durumlarının diğer aşamalarında olduğu gibi, öğretmen-öğrenci etkileşiminden çok öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan etkinlikler dizisi uygulamaya konulmuştur.

c) Sonuç Bölümünün Hazırlanması

Eğitim durumlarının sonuç bölümü, “Son Özet”, “Tekrar Güdüleme” ve “Kapanış” aşamalarından oluşmuştur.

Son özet basamağında, o öğrenme ünitesiyle kazandırılması amaçlanan davranışlar değerlendirilmiş; ana ve yardımcı noktalar açıklanmıştır. Bu değerlendirme ve açıklamalara; (gerekli olduğu durumlarda) eğitim durumları içinde pekiştireç verilen amaçlarla tutarlı öğrenci katkıları da eklenerek, öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasına çalışılmıştır.

Tekrar güdüleme aşamasında ise, kazandırılan davranışlara ve derse ilginin, dersten sonra da devamını sağlamak amacıyla, öğrencilere çeşitli pekiştireçler (not verme, kitap armağan etme, alkışlattırma vb.) verilmiş ya da derste kazanılan davranışların yaşamda ne işe yarayacağı tekrar vurgulanmıştır.

Sonuç bölümünün son etkinliği olan “kapanış” basamağında, öğrenme ünitesiyle kazandırılması amaçlanan davranışların kavratılmasına yönelik son bir öğrenme fırsatı yaratılmıştır. Bu aşamada, kuramsal olmayan; ancak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlu davranışlarını belli bir denge içinde geliştirebilecekleri eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır.

Stanislawczyk (1976, s. 5)’e göre, “öğretmenler, dil öğretiminde öğrenci ilgisini korumak istiyorlarsa, insanın dilbilimsel yaratıcılık gereksinmesine ve serbest anlatım isteğine daha büyük bir dikkat göstermek zorundadırlar.” Eğitim durumlarında bu ilke de göz önünde bulundurularak; bazen kazandırılacak davranışları yoklayan sorularla tartışma ortamı yaratılmış, bazen de yaptırılan dramatizasyon çalışmalarıyla, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini yaparak yaşayarak geliştirebilecekleri yeni öğretme-öğrenme durumları hazırlanmıştır. Bu etkinliklerde, işlenen metnin içindeki yaşam durumlarının oynlaştırılması istenmiş; böylece, öğrencilerin yaşam zenginliği içinde duygu ve düşünce üretmelerine, yeni deneyimlere yönelmelerine olanak sağlanmış, öte yandan yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için de yeni fırsatlar yaratılmıştır.

Türkçe öğretiminin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi girişik nitelikteki becerileri geliştirmeye yönelik olduğu; ayrıca dilbilgisi konu alanıyla ilgili bilgi ve beceriler de kazandırmayı amaçladığı düşünüldüğünde; öğretme-öğrenme durumlarında bu becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesine-kazandırılmasına olanak sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.*

Hazırlanan eğitim durumlarında, bu anlayışla, öğrencinin öğretime isteklice katılımını da sağlayacak; kazandırılacak davranışın düzeyine

* Bu araştırmada, hazırlanan ders planları, “dinleme”, “okuma”, “konuşma”, “yazma” gibi dilsel beceriler ile “dilbilgisi”ni konu alan bilgi ve becerilerin geliştirilmesi-kazandırılmasına yönelik öğretme-öğrenme durumlarını içermektedir. Çünkü, bu beceriler ve konu alanı, dil öğretiminin ayrılmaz ve birbirini bütünleyen etkinlikleridir. Ders planları, anadili öğretiminin bütün boyutlarını kuşatan bir anlayışla hazırlanmasına karşın, araştırmada oluşturulan problem gereği yalnızca, öğrencilerin “okuduğunu anlama” ve “yazılı anlatım” becerileri sınanmıştır.

(bilgi, kavrama, uygulama) ve ait olduğu alanın (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) özelliklerine de uygun yöntem ve teknikler, yeri geldiğince gereklerine uygun olarak işe koşulmuştur. Böylece, yeni bir ünitenin tam olarak öğrenilmesinin bir gereği olarak düşünülen “tamamlama” aşaması da eğitim durumlarında uygulanan, öğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik etkin strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

ç) Değerlendirme Bölümünün Hazırlanması

Eğitim durumlarının son bölümünde, öğrencilerin, öğrenme ünitesiyle amaçlanan davranışları ne derece öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenemediklerini; öğrenmede güçlük geçtikleri davranışları ve öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla, “Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme (İzleme Türü Değerlendirme) yapılmıştır.

Her öğrenme ünitesinde kazandırılması amaçlanan davranışların değerlendirilmesi için, değişik düzeylerdeki davranışları (bilgi, kavrama, uygulama) ölçen sorular, ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre hazırlanmış; öğrenme ünitesinin bitimine beş ya da on dakika kala da uygulanmıştır.*

Bu uygulamada, sınıfın yüzde sekseninin en az yüz üzerinden yetmiş alması, tam öğrenmeye ulaşmadaki ölçüt olarak alınmıştır (Demirel, 1991, s. 7). Bu ölçüt uyarınca, testlerin uygulanmasından sonra, her soru değerlendirmeye alınmış, gerektiği durumlarda da eksikleri giderici tamamlama eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Tamamlama eğitimi, Türkçe öğretimi için ayrılan sürelerde yapılmış; bazen de iyi öğrenen öğrencilerin yavaş öğrenenlere yardımcı olabileceği koşullar yaratılmıştır. Ayrıca, öğrenme eksikleri olan öğrencilere çeşitli kaynak kitaplar önerilerek, öğrencilerden bu eksiklerini evde yapacakları çalışmalarla gidermeleri istenmiştir.

Özellikle, iki ders planının sonunda (Ders Planı 2, Ders Planı 5) verilen yazma ödevleriyle, evde yapılacak yazma çalışmaları ayrıntılı biçimde planlanmıştır. Bu ödevlerin saptanan konularıyla ilgili olarak, nelerin yazılabileceği öğrencilerin önerileriyle belirlenmiş, nasıl yazılacağı tartışması ise öğretmenin kılavuzluğu ile sonuçlandırılmıştır.

* Her öğrenme ünitesi için hazırlanan izleme testleri, araştırmacı tarafından, öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak, uygulama öncesi deney grubu öğretmenine verilmiştir.

Yazma ödevlerinde, öğretmenin düzenleyeceği öğretim-öğrenme durumlarıyla ilgili olarak, "Yapılacak Etkinlikler" başlığı altında çok ayrıntılı biçimde açıklamalar yapılmış; özellikle de öğrencilerde yazma isteği ve güveni uyandırılmaya çalışılmıştır. Sınıftaki her öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatma becerisine sahip olduğu inancı pekiştirilerek, öğrencilerin (varsa) yazılı anlatım becerileriyle ilgili olumsuz duyuşsal özellikleri giderilmeye çalışılmıştır:

Yazma ödevleri, öğretmen tarafından toplanmış, eksiklikleri, yanlışları her ödevin üzerinde gösterilerek, 15 gün sonra öğrencilere dağıtılmıştır. Böylece, her öğrenciye yazma ödeviyle ilgili (varsa) eksiklerini görme olanağı sağlanmıştır.

Değerlendirme aşamasında uygulanan izleme testlerinde, öğrencilere not verilmemiş; böylece, öğretmen yıldırıcı olmayan bir ortamda, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu saptayabilmektedir.

İzleme testleri ve gerekli durumlarda yapılan tamamlama eğitimi sonuçları değerlendirilerek, saptanan tam öğrenme ölçütüne ulaşır sayıda öğrencinin amaçlanan davranışları kazandığı ve öğrencilere sunulan öğretim hizmetinin sınıftaki her öğrencinin gereksinmesini karşılayacak derecede olduğu güvence altına alındıktan sonra, diğer öğrenme ünitesindeki davranışların kazandırılması uygulamalarına başlanılmıştır. Böylece, öğrencilerin giriş davranışlarının hazırbululuk düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklanan, öğrenme ürünlerine ve düzeyine ilişkin değişkenlik de kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim durumlarının bu bölümünde, yapılan değerlendirmelerle, öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanıp kazanamadıkları, onların istenilen öğrenme düzeylerine ulaşip ulaşamadıkları saptanmış; böylece, yeni bir ünitenin tam olarak öğrenilmesi için zorunlu görülen "değerlendirme aşaması"nın gerekleri de yaşama geçirilmiştir.

Eğitim durumlarında, tam öğrenme koşullarında ölçüt alınan başarı düzeyine erişebilmek için, tam öğrenme grubuna, geleneksel koşullarda öğrenen öğrencilere göre daha çok zaman ve yardım sağlanmıştır.

İlk öğrenme ünitesinden başlayarak, ölçüt alınan öğrenme düzeyine ulaşabilmek için, öğrenme eksikleri olan öğrencilere (gerekli olduğu durumlarda) zaman ayrılmış ve tamamlayıcı eğitim verilmiştir. İlk öğrenme ünitelerinde, öğrencilerin giriş nitelikli değişkenlerinin kontrol edilmesine yönelik çabalar, eğitim durumlarının uygulanmasında geçen zaman miktarını da artırmıştır. Ancak, ilk öğrenme ünitesinin

işlenmesi için, 12 saatlik bir süreye gereksinim duyulmasına karşın, dördüncü öğrenme ünitesinden başlayarak, öğretim için gerek duyulan zamanda bir azalma olduğu görülmüştür. Nitekim, son öğrenme ünitesinin işlenmesi için harcanan zaman miktarı 9 saatle sınırlı kalmıştır.

YÖNTEM

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

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma deneysel yönetime göre yürütülmüştür.

Deneklerin Seçimi

Bu araştırmada; kuramsal bir öğretim modelini desteklemek amacıyla deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir.

Araştırma, 1992-1993 öğretim yılının ilk yarısında on altı haftalık bir dönem boyunca (18.9.1992-20.1.1993), Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım 1. sınıf (İlköğretim 6. sınıf) Türkçe derslerinde yürütülmüştür.*

Araştırma, yansız atama ile (şans yoluyla) oluşturulmuş iki grup (sınıf) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bu gruplardan biri deney, öteki de kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet ve sayı; öğretmenler de kıdem, cinsiyet ve en son bitirdikleri yükseköğrenim kurumu gibi nitelikleri yönünden denetlenerek denk iki örneklem grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, her iki grubun fiziksel ortamlarının ısı, ışık ve büyüklük yönünden denkliği de sağlanmıştır.

Deney Deseni

Araştırmada "Kontrol Gruplu Ön ve Son-Test Modeli" kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü ise şöyledir:

R	G1	T1	D	T2
R	G2	T		T4

* İlköğretim 6. sınıfta, Türkçe derslerinin, haftalık öğretim süresi altı saattir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada saptanmış olan denencelerin sınanması için gerekli olan veriler;

a) Araştırmacı tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ile,

b) Öğrencilere verilen "Kendinizi Tanıtınız" konulu "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi"nden elde edilmiştir.

Öğrencilere ön ve son-test şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanan ölçme aracının (Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi) hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için uyulan ilkeler ve yapılan işlemler şunlardır:

1- Önce, araştırmacı tarafından, ilgili literatür ve uzman kanıları ışığında, "bilişsel, duyuşsal, devinişsel" alanların aşamalı sınıflamaları da göz önünde bulundurularak, "Türkçe Öğretiminin Amaçları" saptanmıştır.

2- Türkçe öğretiminin genel amaçları doğrultusunda; dil, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de alınarak "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı" hazırlanmıştır.

Programda, "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretiminin Anlama Gücüne İlişkin Amaçları" ve "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretiminin Anlatma Gücüne İlişkin Amaçları" başlıkları altında, öğretimin "dinleme", "okuma", "konuşma", "yazma" ve "dilbilgisi"ni konu alan amaçları; "bilişsel, duyuşsal ve devinişsel" alanların aşamalı sınıflamaları da göz önünde bulundurularak gözlenebilir davranışlara dönüştürülmüştür.

Amaçlar altında listelenen davranışlardan her birinin;

a) İlgili amaçın niteliklerine uygun olup olmadığı,

b) Gözlenebilir, ölçülebilir olup olmadığı, alan uzmanlarının görüş, eleştiri ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek, her bir amaçla ilgili davranışlar listesine ve "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı"na son şekli verilmiştir.

3- Araştırma, öğrencilerin "okuduğunu anlama" ve "yazılı anlatım" becerilerinin sınanmasına yönelik olduğundan, Türkçe öğretiminin bu iki beceri alanına ilişkin amaçlarının listelenen davranışlarından, çoktan seçmeli sorularla ölçülebilir nitelikte olanlar belirlenmiş; yok-

lanacak bu davranışların amaçlara göre dağılımı ise hazırlanan belirtke tablosunda gösterilmiştir.

Test Geliştirme

a) Ölçmeye konu her davranışın yoklanması için çoktan seçmeli üç soru yazılmıştır. Oluşturulacak her iki test için (Okuduğunu Anlama Testi, Yazılı Anlatım Becerisi Testi) belli bir içeriğe dayandırılarak (cümle, paragraf, metin) hazırlanan sorular, konu uzmanı ve deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş; görüş, eleştiri ve öneriler ışığında her davranışı yoklayan soru sayısı ikiye indirilerek, her biri 60'ar maddeden oluşan iki ayrı ön deneme testi (Türkçe Okuduğunu Anlama Testi, Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi) oluşturulmuştur.

b) Çoğaltılan testler, 1991-1992 öğretim yılının ikinci yarısında (Mayıs 1992) TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi İlk Kısım 5. sınıf ve Ortaokul 2. sınıf (İlköğretim 7. sınıf) öğrencilerine bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

"Türkçe Okuduğunu Anlama Testi" şans yöntemi ile seçilen 61 ilkokul, 58 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 119; "Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi" de aynı yöntemle seçilen 59 ilkokul ve 59 ortaokul öğrencisinden oluşan toplam 118 öğrenciye uygulanmıştır.

c) Ön denemeden elde edilen verilerin, bilgisayar ortamından da yararlanılarak yapılan çözümlenmeleri sonucunda;

"Türkçe Okuduğunu Anlama Testi"nin:

K: 60
 \bar{X} : 38.94
 Sx: 9.35
 \bar{P} : .65
 KR-20: .89
 KR-21: .86

"Yazılı Anlatım Becerisi Testi"nin:

K: 60
 \bar{X} : 42.82
 Sx: 7.37
 \bar{P} : .71
 KR-20: .83
 KR-21: .79

olarak saptanmıştır.

ç) Ön denemeden elde edilen veriler ışığında son forma alınacak maddelerin seçiminde, ölçme değerlendirme uzmanları ve deneyimli Türkçe öğretmenleriyle de görüşülerek; testlerin ölçmeye konu olan davranışları dengelice örneklemiş olmasına ve kapsam geçerliklerinin de zedelenmemesine özen gösterilmiştir.

Bu yaklaşımla, genellikle rb değerleri .40 ve yukarısında, P değerleri .50'de merkezleşmek üzere .20 ile .80 arasında bulunan; 30'u okuduğunu anlamayı, diğer 30'u da yazılı anlatım becerisini ölçmeye yönelik olan, her biri dört seçenekli (çoktan seçmeli) toplam 60 maddelik Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi oluşturulmuştur.

d) Oluşturulan son formun ilk otuz maddesinin 14., 24. ve 26. soruları okuduğunu anlamamın "bilgi", diğer soruları ise "kavrama" düzeyindeki davranışlarını ölçmeye yöneliktir.

Ön deneme testinden seçilen otuz madde üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, "Okuduğunu Anlama Testi" son formu'nda;

K: 30

\bar{X} : 17.37

Sx: 6.87

\bar{P} : .58

KR-20: .89

KR-21: .87

olarak saptanmıştır.

Son formun ikinci otuz maddesinin (31. sorudan 60. soruya kadar) 32., 35. ve 37. soruları; yazılı anlatım becerisinin "bilgi", diğer soruları ise "uygulama" düzeyindeki davranışlarını ölçmeye yöneliktir.

Ön deneme testinden seçilen otuz madde üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda "Yazılı Anlatım Becerisi Testi" son formu'nda;

K: 30

\bar{X} : 20.31

Sx: 6.29

\bar{P} : .67

KR-20: .88

KR-21: .86

olarak saptanmıştır.

4- Öğrencilerin, kompozisyon (yazılı anlatım) becerilerinin, uygulama çalışması sonuçlarıyla daha anlamlı yordanabileceği düşüncesiyle, araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön ve son-test uygulamalarıyla "Kendinizi Tanıtınız" konulu bir kompozisyon çalışması yaptırılmıştır.

Bir kompozisyon çalışmasında bulunması gereken özellikler (dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım), İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı'nın ilgili amaçlarının içerdiği davranışlar ışığında, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak saptanmış; kompozisyon ön ve son-test uygulamalarının değerlendirilmesinde esas olmak üzere, araştırmacı tarafından, bir "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon ön ve son-test uygulama sonuçları, 100 (yüz) tam puan üzerinden, üç ayrı alan uzmanı* tarafından değerlendirilmiştir. Böylece, her öğrencinin ön-test uygulamasında yazdığı kompozisyona üç ayrı alan uzmanı; son-test uygulamasında yazdığı kompozisyona da (aynı) üç ayrı alan uzmanı tarafından puan verilmiştir.

Her öğrencinin ön-test uygulamasında yazdığı kompozisyon için üç alan uzmanı tarafından verilen puanlar toplanarak başarı ortalamaları alınmış, aynı işlemler son-test puanları için de yapılarak, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kompozisyon (yazılı anlatım) becerilerindeki erişileri saptanmıştır.

5- Deney ve kontrol gruplarında ön ve son-test olarak uygulanan kompozisyon tipi yazılı anlatım becerisi testi; alan uzmanlarınca, "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği"ne bağlı kalarak değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmeye ilişkin "bir uzmana" ve "üç uzmana" ait güvenilirlik, varyans analizi yöntemiyle hesaplanmıştır.

Eldedilen veriler aşağıda gösterilmiştir:

	Bir Uzmana Ait Güvenirlik	Üç Uzmana Ait Güvenirlik
Kontrol grubu ön-testi	.66	.86
Kontrol grubu son-testi	.52	.77
Deney grubu ön-testi	.55	.79
Deney grubu son-testi	.67	.86

* Ön ve son-test uygulamasında, öğrencilerin yaptıkları kompozisyon (yazılı anlatım) çalışmaları; Prof. Dr. Cahit KAVCAR, Beşir GÖĞÜŞ ve Kemal ATEŞ tarafından değerlendirilmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1- Deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemden önce, "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" (Ön-test) verilmiştir.*

2- Deney ve kontrol gruplarında, deneysel işlemden önce, ("Kendinizi tanıtınız" konulu) "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi" (Ön-test) uygulanmıştır.**

3a- TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım Türkçe öğretmenlerince 1991-1992 öğretim yılının sonunda yapılan zümre toplantısında, ilköğretim 6. sınıf için okutulması kararlaştırılmış metinleri ve öğretim programı gereğince işlenecek dilbilgisi konularını içeren "yıllık plan" esas alınarak; 1992-1993 öğretim yılının birinci döneminde, Türkçe derslerinde kullanılacak metinler ve işlenecek dilbilgisi konuları saptanmıştır.

b- Öğretim döneminde, hem deney hem de kontrol grubunda, Türkçe derslerinin birer aracı olarak kullanılacak her metin*** için; içinde Tam Öğrenme Kuramı İlkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı bir "Ders Planı" hazırlanmıştır.

c- Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları, Türk dili öğretimi ve program geliştirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş; alınan görüş, eleştiri ve öneriler doğrultusunda ders planlarına son şekli verilmiştir.

4- Deney grubu öğretmeni, Türkçe dersini (dönem boyunca), araştırmacı tarafından hazırlanarak kendisine verilen, içinde Tam Öğrenme Kuramı İlkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı ders planlarına göre işlemiştir.

* Bütün gruplardaki ön ve son-testler araştırmacı tarafından uygulanmış ve her gruba yalnızca testin ilk sayfasında yer alan genel açıklamalar yapılmıştır.

** Bu uygulama için üzerinde yalnızca konu ve açıklanması istenen özelliklerin yer aldığı beyaz dosya kağıtları, ön ve son-test uygulamalarından önce, öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Öğrencilere hem ön-test hem de son-test uygulamalarında 60 dakikalık süre verilmiştir. Bu uygulama, her iki grupta da "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi"nin (ön ve son-test) verilmesinden sonra yapılmıştır.

*** Doktora tezinde her metin, özgün biçimiyle, ilgili olduğu "Ders Planı" önünde verilmiştir.

Deney grubundaki uygulamalarda alınan önlemler ise şöyle sıralanabilir:

a) Eğitim durumlarında yer alan ve tam öğrenmeyi betimleyen kavramlar, araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesi deney grubu öğretmenine açıklanmıştır.

b) Deney grubu öğretmeni, hazırlanan eğitim durumlarını, deney grubundan önce başka bir grupta (öğretmenin girmekle yükümlü olduğu başka bir sınıf) uygulamış; (varsa) uygulamaya yönelik görüş, eleştiri ve önerilerini araştırmacıya ileterek, deney grubundaki uygulama için eğitim durumlarına yönelik son bir değerlendirme yapma olanağı da yaratılmıştır.

c) Araştırmacı, zaman zaman deney grubu öğretmeniyle eğitim durumlarının uygulanmasına ilişkin görüşmeler yapmış, bazen kendisi de derse girerek öğretmenin hazırlanan eğitim durumlarına uygun ders işleyip işlemediğini gözlemiştir. Yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenin büyük ölçüde eğitim durumlarına uygun davrandığı saptanmıştır.

ç) Deney grubuna her öğrenme ünitesinin sonunda izleme testi uygulanmış; deney grubu öğretmeni tarafından (herhangi bir not verilmeden) değerlendirilen testlerle, öğrencilerin (varsa) öğrenme güçlükleri ve eksikleri saptanmıştır. Öğrenme güçlükleri ve eksiklerin giderilmesi için ek zaman ayrılmış; bir sonraki öğrenme ünitesine de bu eksikler giderildikten sonra geçilmiştir.

5- Kontrol grubunda ise, dönem boyunca aynı metinlere ve konulara dayalı öğretim herhangi bir önleme başvurulmadan bilinen seyriyle (geleneksel biçimde) sürdürülmüştür.*

6- Deney grubu öğretmeni, dönem boyunca, içinde Tam Öğrenme Kuramı İlkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı 7 (yedi) ayrı ders planını uygulamıştır.

Kontrol grubu öğretmeni ise, aynı öğretim süresinde (16 hafta), toplam 10 (on) ayrı metne dayalı bir öğretim gerçekleştirmiştir.

7- Öğretim döneminin sonunda, deney ve kontrol gruplarına "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" (son-test) verilmiştir.

* Deney süresince, kontrol grubu öğretmeni ve öğrencileri, araştırmadan haberdar edilmemiştir.

8- Öğretim döneminin sonunda, deney ve kontrol gruplarında "Kendinizi tanıttınız" konulu "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi" (son-test) uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

1- Testin Güvenirliğinin Saptanması :

Testin güvenirliğinin saptanmasında KR-20 simgesiyle anılan Kuder-Richardson formülü kullanılmıştır.

$$r_x = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum^k P_j (1-P_j)}{S_x^2} \right]$$

K: Testteki madde sayısı.

P_j: j maddesinin güçlük indeksi.

S_x: Test puanlarının standart kayması.

2- Grupların Denkliğinin Gösterilmesi, Gruplar Arası Erişinin Yoklanması : "t" Testi

a) Araştırmada, grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama) öğrenmelerinin bir ölçüsü olan öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının yoklanmasında,

b) Grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama) erişileri arasındaki farkın anlamlılığının yoklanmasında,

"t" testinden yararlanılmıştır.

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

Bu formüle göre:

\bar{X}_1 : 1. grubun ortalaması,

\bar{X}_2 : 2. grubun ortalaması,

S₁: 1. grubun standart sapması,

S₂: 2. grubun standart sapması,

n₁: 1. grubun denek sayısı,

n₂: 2. grubun denek sayısı,

olarak alınmıştır.

3. Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testinin Güvenirliğinin Saptanması :

Testin güvenirlüğının saptanmasında; "Bir uzmana" ait güvenirlükte:

$$r_{XT} = \frac{MSP - MSR}{MSP + (K-1) MSR}$$

"Üç uzmana" ait güvenirlükte:

$$r_{XT} = \frac{MSP - MSR}{MSP}$$

formülleri kullanılmıştır. Bu formüllere göre:

K: Uzman sayısı,

r_{XT} : Güvenirlük indeksi,

MSP: Bireylerarası kareler ortalaması,

MSR: Hata puanlarına ait kareler ortalaması, olarak alınmıştır.

Bu araştırmada, denencelerin sınanmasında anlamlılık düzeyi 0.01 olarak alınmıştır.

BULGULAR

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

I. Örneklemle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, bu gruplarda "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi" ile "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi" Ön ve Son Testine katılan öğrenci sayıları, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler verilmiş; denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, araştırma konusu olan becerilerinin ön-test puanları açısından başlangıçta (deneysel işlemin başında) farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

1- Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Araştırma örneklemine giren deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Cinsiyet		N
	Kız	Erkek	
Deney Grubu	15	15	30
Kontrol Grubu	16	14	30

Tablo 1'e göre, deney grubundaki toplam 30 öğrencinin 15'i kız, 15'i erkek; kontrol grubundaki toplam 30 öğrencinin 16'sı kız, 14'ü erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

2- Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön ve Son-Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi ön ve son-testine katılan öğrenci sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön ve Son-Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Ön-Test	Son-Test
Deney Grubu	30	30
Kontrol Grubu	30	30

Tablo 2'ye göre, hem deney hem de kontrol grubundaki tüm öğrenciler, Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi ön ve son-testini almışlardır.

3- Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön ve Son-Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney ve kontrol gruplarının Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi ön ve son-testine katılan öğrenci sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön ve Son-Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Ön-Test N	Son-Test N
Deney Grubu	30	30
Kontrol Grubu	30	30

Tablo 3'e göre, hem deney hem de kontrol grubundaki tüm öğrenciler, Kompozisyon (Yazılı anlatım) Becerisi ön ve son-testini almışlardır.

4- Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin en son bitirdiği yükseköğrenim kurumu, kıdemi ve cinsiyeti ile ilgili bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	En Son Bitirilen Yükseköğrenim Kurumu	Kıdemi	Cinsiyeti	N
Deney	Fakülte	16 Yıl	Kadın	1
Kontrol	Fakülte	16 Yıl	Kadın	1

Tablo 4'e göre, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen; fakülte mezunu, 16 yıllık öğretmen ve kadındır.

5- Grupları, Okuduğunu Anlama Ön-Testi'nin "Bilgi" Düzeyinde Kıyaslama

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön-Testinden aldıkları "Bilgi" düzeyindeki ortalama puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama" Ön-Test "Bilgi" Düzeyi Puanları

	N	Ön-Test \bar{X}	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	1.60	.96	.42
Kontrol Grubu	30	1.50	.86	

$P > 0.05$

Tablo 5'e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.60, kontrol grubunun ise 1.50'dir. Deney ve kontrol grup-

larının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Ön-Test "bilgi" düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

6- Grupları, Okuduğunu Anlama Ön-Testi'nin "Kavrama" Düzeyinde Kıyaslama

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön-Testinden aldıkları "Kavrama" düzeyindeki ortalama puanları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama" Ön-Test "Kavrama" Düzeyi Puanları

	N	Ön-Test X	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	14.00	4.09	.55
Kontrol Grubu	30	14.56	3.83	

$P > 0.05$

Tablo 6'ya göre, deney grubunun ön-test kavrama düzeyi puanları ortalaması 14.00, kontrol grubunun ise 14.56'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test kavrama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Ön-Test "kavrama" düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

7- Grupları, Okuduğunu Anlama Ön-Testi'nin "Toplam" Puanları Açısından Kıyaslama

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön-Testinden aldıkları "Toplam" puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama" Ön-Test "Toplam" Puanları

	N	Ön-Test X	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	15.60	4.56	.42
Kontrol Grubu	30	16.06	3.97	

$P > 0.05$

Tablo 7'ye göre, deney grubunun okuduğunu anlama ön-test toplam puanları ortalaması 15.60, kontrol grubunun ise 16.06'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Ön-Test "toplam" puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

8- Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin "Bilgi" Düzeyinde Kıyaslama

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Bilgi" düzeyindeki ortalama puanları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" Ön-Test "Bilgi" Düzeyi Puanları

	N	Ön-Test X	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	1.53	0.88	1.68
Kontrol Grubu	30	1.90	0.82	

$P > 0.05$

Tablo 8'e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.53, kontrol grubunun ise 1.90'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

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

9- Grupları, Yazılı Anlatım Beceri Ön-Testi'nin "Uygulama" Düzeyinde Kıyaslama

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

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi”
Ön-Test “Uygulama” Düzeyi Puanları

	N	Ön-Test \bar{X}	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	12.90	4.42	.77
Kontrol Grubu	30	13.83	4.87	

$P > 0.05$

Tablo 9'a göre, deney grubunun ön-test uygulama düzeyi puanları 12.90, kontrol grubunun ise 13.83'tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test uygulama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

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

10- Grupları, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin “Toplam” Puanları Açısından Kıyaslama

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nden aldıkları “Toplam” puanları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	Ön-Test \bar{X}	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	14.43	4.74	1.01
Kontrol Grubu	30	15.73	5.21	

$P > 0.05$

Tablo 10'a göre, deney grubunun yazılı anlatım becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 14.43, kontrol grubunun ise 15.73'tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

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

11- *Grupları, Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nin "Genel Toplam" Puanları Açısından Kıyaslama*

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nden aldıkları "Genel Toplam" puanları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi" Ön-Test "Genel Toplam" Puanları

	N	Ön-Test \bar{X}	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	30.03	7.56	.86
Kontrol Grubu	30	31.80	8.33	

$P > 0.05$

Tablo 11'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi ön-test genel toplam puanları ortalaması 30.03, kontrol grubunun ise 31.80'dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test "genel toplam" puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

12- *Grupları, Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Testi'nin "Toplam" Puanları Açısından Kıyaslama*

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Toplam" puanları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi" Ön-Test "Toplam" Puanları

	N	Ön-Test \bar{X}	Ön-Test S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	59.30	7.33	.47
Kontrol Grubu	30	58.29	8.94	

$P > 0.05$

Tablo 12'ye göre, deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 59.30, kontrol grubunun ise 58.29'dur. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Test "toplam" puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

II. Denencelerle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deneysel işlemde sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak verilen-uygulanan "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ile "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi"nden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemi oluşturan alt problemler sıranmıştır.

1- Okuduğunu Anlama Becerisi "Bilgi" Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin "Bilgi" düzeyindeki erişi ortalamaları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Erişileri

		\bar{X}	S	Gözlenen t,
Deney Grubu	30	.76	.97	1.95
Kontrol Grubu	30	.33	.84	

$P > 0.05$

Tablo 13'e göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "bilgi" düzeyi erişi ortalaması .76, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "bilgi" düzeyi erişi ortalaması ise .33'tür Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "tam öğrenme yöntemi" ile "geleneksel yöntem" in aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

2- Okuduğunu Anlama Becerisi "Kavrama" Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin "Kavrama" düzeyindeki erişiş ortalamaları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Kavrama" Düzeyi Erişileri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	2.90	2.88	2.87*
Kontrol Grubu	30	.63	3.24	

$P < 0.01$

Tablo 14'e göre tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "kavrama" düzeyi erişiş ortalaması 2.90, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "kavrama" düzeyi erişiş ortalaması ise .63'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "geleneksel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir.

3- Okuduğunu Anlama Becerisi "Toplam" Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi "Toplam" erişiş ortalamaları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Toplam" Erişileri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	3.66	3.15	3.13*
Kontrol Grubu	30	.96	3.50	

$P < 0.01$

Tablo 15'e göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "toplam" (bilgi + kavrama) erişimi ortalaması 3.66, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "toplam" (bilgi+kavrama) erişimi ortalaması ise .96'dır. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, "geleneksel yöntem" den daha etkili olduğu söylenebilir.

4- Yazılı Anlatım Becerisi "Bilgi" Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin "Bilgi" düzeyindeki erişimi ortalamaları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Erişimleri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	.46	.86	2.30*
Kontrol Grubu	30	.00	.74	

P < 0.01

Tablo 16'ya göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi "bilgi" düzeyi erişimi ortalaması .46, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "bilgi" düzeyi erişimi ortalaması ise .00'dır. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "geleneksel yöntem" den daha etkili olduğu söylenebilir.

5- Yazılı Anlatım Becerisi "Uygulama" Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol

grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin "Uygulama" düzeyindeki erişilme ortalamaları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Uygulama" Düzeyi Erişimleri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	5.33	3.22	6.24*
Kontrol Grubu	30	-0.03	3.34	

$P < 0.01$

Tablo 17'ye göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi "uygulama" düzeyi erişilme ortalaması 5.33, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "uygulama" düzeyi erişilme ortalaması ise -0.03'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişilme ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyindeki davranışlarını kazandırma, "geleneksel yöntem" den daha etkili olduğu söylenebilir.

6- Yazılı Anlatım Becerisi "Toplam" Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisi "Toplam" erişilme ortalamaları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Toplam" Erişimleri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	5.79	3.87	6.03*
Kontrol Grubu	30	-0.03	3.59	

$P < 0.01$

Tablo 18'e göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun yazılı anlatım becerisi "toplam" (bilgi + uygulama) erişilme ortalaması 5.79, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "toplam" (bilgi + uygulama) erişilme ortalaması ise -0.03'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişilme ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, "geleneksel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir.

7- Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi "Genel Toplam" Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi "Genel Toplam" erişi ortalamaları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi" "Genel Toplam" Erişileri

	N	\bar{X}	S	Gözlenen t
Deney Grubu	30	9.45	5.02	7.07*
Kontrol Grubu	30	.93	4.20	

$P < 0.01$

Tablo 19'a göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi "genel toplam" erişi ortalaması 9.45, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun "genel toplam" erişi ortalaması ise .93'tür. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, "geleneksel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir.

8- Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi erişi ortalamaları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi" Erişileri

	N	\bar{X}	S	Cözlenen t
Deney Grubu	30	11.38	6.97	5.52*
Kontrol Grubu	30	2.72	5.06	

$P < 0.01$

Tablo 20'ye göre, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi erişi ortalaması 11.38, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun erişi ortalaması ise 2.72'dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, "tam öğrenme yöntemi"nin; öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisini kazandırmada, "geleneksel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir.

YARGI VE ÖNERİLER

Yargılar

Araştırmanın bu bölümünde, sınanan denenceler yorumlanmış, bulgular ışığında yargı ve önerilerde bulunulmuştur.

Denence 1

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki erişi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

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

Deney grubunun bilgi düzeyi erişi ortalaması (.76), kontrol grubunun bilgi düzeyi erişi ortalamasından (.33) büyük olmasına karşın, bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Geleneksel yöntem ile tam öğrenme yöntemi, bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada aynı derecede etkili olabilir. Çünkü, bilgi düzeyi görünce tanıma, sorunca hatırlayıp söyleme, ezberden aynen

söyleme gibi davranışları içerir. Geleneksel yöntemin, özellikle, ezbere dayalı davranışların kazandırılmasında etkili olduğu ise bilinmektedir. Ayrıca, okuduğunu anlamanın bilgi düzeyindeki davranışlarıyla, kavrama düzeyi davranışları arasında sıkı bir ilişki bulunmayabilir. Sözgelimi; öğrenci, metnin konusunu, ana düşüncesini, bakış açısını vb. bulma gibi kavrama düzeyindeki davranışları, bilgi düzeyindeki eksikliklerine karşın gösterebilir. Yapılan bu saptamaların sonucu etkilemiş olduğu düşünülebilir.

Öte yandan, Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi'nde, okuduğunu anlamanın bilgi düzeyindeki davranışlarını yoklayan üç soru bulunmaktadır. Soru sayısının az olması da sonucu etkilemiş olabilir.

Denence 2

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan bir süreçtir. Anlayarak okuma, en genel anlamıyla, okunanı gerçek boyutlarıyla kavramak demektir.

Türkçe öğretiminde, okunanı gerçek boyutlarıyla kavramak, ele alınan metnin dil ve düşünce yönünden değerlendirilmesini gerektirir. Sözcükleri ayırma, tanıma, bunları anlamları ile birlikte algılama ve anlamı kavrama, değerlendirme sürecinin en temel eylemleridir.

Söz dağarcığı, öğrencinin okuduğunu anlamadaki başarısını birinci derecede etkileyen bir etmendir. Çünkü, sözcükler anadilin yapı taşlarıdır. Sözcük düşünebilmenin de en somut birimidir. Okumanın tam ve doğru olarak algılanmasını da büyük ölçüde sözcük dağarcığı zenginliği belirler. Bu ilişkiler değerlendirildiğinde, anadili öğretiminin sözcükler ve tümceler üzerinde çalışmakla gerçekleşebileceği ortaya çıkar. Anadili öğretiminin temel araçları metinler olduğuna göre, öğrencilerin okuduklarını gerçek boyutlarıyla kavrayabilmeleri için, ele alınan metnin dil ve düşünce yönünden değerlendirilmesi gerekir.

Deney grubunda kullanılan ders planlarında, metinlerin dil ve düşünce yapılarının kavratılmasını sağlayacak sorular önceden saptanmış; metnin içeriği sorulara bağlanarak incelettirilmiştir.

Metin okutulmadan önce, sorulan çeşitli düzeydeki sorular ile okutulacak metnin duygu ve düşünce yapısına ilişkin ipuçları verilmiş, öğrencilerde okutulacak metne karşı ilgi uyandırılmış; böylece, onların yaşantıları ile okunacak metin arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır. Öte yandan, bu süreçte, öğrencilerin giriş davranışları denetlenmiş ve öğrenmeye isteklice katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Deney grubunda uygulanan her eğitim durumunda, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretimi Programında yer alan "Okuduğunu Anlama ve Okuma Becerisine İlişkin Amaçlar"ın listelenen davranışlarının uygulamalı çalışmalarla yaşama geçirilmesi temel bir amaç olarak ele alınmıştır.

Bu amaca yönelik olarak, eğitim durumlarında, öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek, sözcükleri deyimleme ve mecaz kullanımları açısından da değerlendirmelerini sağlamak amacıyla uygun öğretme-öğrenme durumları yaratılmıştır.

Sözcüklerin çeşitli anlamlarını ve bunların kullanımlarını kavramaya ve bu konuda, her öğrenciyi içine alan alıştırmalar yapmaya yeterli zaman ayrılmış; bu süreçte ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireç kullanılarak, öğrenci katılganlığını sağlayacak bütün koşullar yerine getirilmeye çalışılmıştır. Birbirini bütünleyen bu etkinlikler dizisiyle; öğrencilerin kavram üretimi yönünden zenginleştirilmesi ve yaratılan çeşitli yaşantılarla da yaratıcı yetilerini kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim durumlarında, okunan bir metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını sağlayacak tüm süreçler işe koşulmuş; öğrencilerin dikkati incelenen metnin dil ve düşünce özellikleri üzerinde toplanmaya; sorulan kavramayı ve yorumlamayı gerektiren nitelikteki sorularla da yaratma, eleştirme ve sonuç çıkarma gibi becerileri yoklanmaya çalışılmıştır. Bu etkinliklerde de gerektiği zamanlarda uygun ipucu ve pekiştireçler kullanılmış, dönüt ve düzeltme işlemlerine de başvurulmuştur. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin amaçlanan davranışların bütün öğrencilere kazandırılması amacıyla, eksik davranışlar tamamlanmış, yanlış davranışlar da düzeltilmiştir. Okuduğunu anlama ile diğer dilsel becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek yapılan dilbilgisi çalışmalarıyla, öğrencilere, Türkçenin yapı

ve olanaklarının kavratılması amaçlanmış; böylece öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki başarısı, dilin dizgesini oluşturan kural-
ların kavratılmasıyla desteklenmek istenmiştir. Öte yandan, deney
grubunda uygulanan eğitim durumlarının çeşitli aşamalarında, öğren-
cileri okumaya karşı yeterince güdüleyecek fırsat ve olanaklar yara-
tılarak, öğrencilerde okuma zevki ve isteği uyandırılmaya çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin
kavrama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı
çıkması; Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme sü-
reçlerinde, Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulanması nedeni ile
açıklanabilir.

Denence 3

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim
yapılan grubun “okuduğunu anlama gücü” “toplam” erişimi ortalaması
ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama
gücü” “toplam” erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrenci-
lerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle
yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisinin toplam erişimi ortalaması, bilgi ve
kavrama düzeylerindeki davranışların toplamına ait bir ortalamadır.
Deney grubunun toplam erişimi ortalamasının kontrol grubuna göre farklı
çıkması ise; denence 1 ve özellikle 2’de belirtilen değişkenlerin toplam
erişimi de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 4

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim
yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi
ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun yazılı anlatım
becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme
grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle
yorumlanabilir:

Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi’nde,
yazılı anlatımın bilgi düzeyindeki davranışlarını yoklayan soru sayısı
üç olmasına karşın; öğretme-öğrenme durumlarında “Türkçe’de Kul-

lanılan Yazım (İmlâ) ve Noktalama Kuralları Bilgisi” amacının listelenen davranışlarına, öğrencileri yazmaya güdüleyerek ve yazmaya yeterli zaman ayrılarak yaptırılan uygulama çalışmalarıyla, sürekli bir kullanım alanı yaratılmıştır. Öte yandan, giriş davranışları yoklanarak verilen ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerle, önkoşulluluk ilişkisi güçlü olan bilgi düzeyindeki bu davranışların, uygulama etkinlikleriyle kalıcılığının sağlanmasına çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı çıkması; Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde, Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulanması nedeni ile açıklanabilir.

Denence 5

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunda kullanılan ders planlarında, yazma çalışmalarının dilbilgisi uygulamalarıyla bütünleştirilmesine yönelik eğitim durumları oluşturulmuştur.

Doğru yazmak, öğrencilere yalnız kural öğretmekle kazandırılmaz, kuralların uygulama içinde verilmesi ve uygulamalarla birer alışkanlık niteliği kazanması gerekir. Bu amaçla, öğretme-öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki başarısı için gerekli olan dil bilgilerinin, alışkanlık niteliğine dönüştürülmesine yönelik uygulamalı çalışmalara yeterli zaman ayrılmıştır. Bu süreçte, öncelikle, öğrencilerin yaşantılarını rahatça kullanabilecekleri eğitim ortamları yaratılmış; giriş davranışları denetlenerek, verilen ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerle öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yazma durumları oluşturulmaya çalışılmıştır. Diğer dilsel becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek yürütülen çalışmalarda; öğrencilerin duygu, düşünce ve tasarımlarını yazıyla isteklice dile getirebilecekleri tüm koşullar yaratılmaya çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin uygulama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı çık-

ması; Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde, Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulanması nedeni ile açıklanabilir.

Denence 6

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Yazılı anlatım becerisinin toplam erişimi ortalaması, bilgi ve uygulama düzeylerindeki davranışların toplamına ait bir ortalamadır. Deney grubunun toplam erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı çıkması ise, denence 4 ve 5’te belirtilen değişkenlerin toplam erişimi de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 7

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” “genel toplam” erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” “genel toplam” erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 7 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri genel toplam erişimi ortalaması; okuduğunu anlamanın bilgi ve kavrama, yazılı anlatım becerisinin de bilgi ve uygulama düzeylerindeki davranışları ile her iki becerinin toplam erişimi ortalamasını içeren genel toplama ait bir ortalamadır.

Deney grubunun genel toplam erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı çıkması ise, denence 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’da belirtilen bütün değişkenlerin genel toplam erişimi de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 8

Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisindeki erişimi

ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun "kompozisyon (yazılı anlatım)" becerisindeki eriştiği ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Denence 8 bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Araştırmada, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin bilgi ve kavrama basamaklarındaki öğrenme düzeyleri çoktan seçmeli maddelerle yoklanmasına karşın, Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu, becerilerin de uygulama yoluyla daha anlamlı sınımlanabileceği düşüncesiyle, deney ve kontrol gruplarında, ayrıca ön ve son-test olarak kompozisyon tipi yazılı anlatım becerisi testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ise, bir kompozisyonda bulunması gereken bütün özellikler (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) yönünden değerlendirilmiştir.

Deney grubunda kullanılan ders planlarında, öğrencilere yazılı anlatım tekniğini kazandırabilmek için, onların yazma ve yaratma gücünü harekete geçirebilecek öğretme-öğrenme durumları hazırlanmış; öğrencilerin öğretime istekle ve etkin biçimde katılabilecekleri, ilgi ve yeteneklerine uygun yazma konuları seçilmiş ve yazma durumları oluşturulmuştur.

Yazma çalışmalarına başlanılmadan önce, öğrencilerin bireysel yönelimlerini ve yetilerini yansıtabilecekleri çalışmalar; ipucu ve pekiştiricilerle zenginleştirilmiş, onların yaşantılarını rahatça anlatabilecekleri ve onları yazmaya güdüleyecek açıkça belirlenmiş anlamlı durumlar yaratılmaya çalışılmıştır. Diğer dilsel becerilerle bütünleştirilerek sürdürülen bu çalışmalarda, dönüt ve düzeltmelerle, öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanmaları için uygun koşullar oluşturulmuştur.

Eğitim durumlarında, yazma öğretimindeki bilgi ve becerilerin aşamalı ilişkisi de göz önünde bulundurulmuş; her öğrenme ünitesinde saptanan davranışlar öğrencilere kazandırıldıktan sonra, diğer öğrenme ünitesine geçilmiştir.

Deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisindeki eriştiği ortalamasının, kontrol grubuna göre farklı çıkması; Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde, Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin uygulanması nedeni ile açıklanabilir. Öte yandan, bu denence ile ilgili bulgular, denence 4, 5 ve 6 ile ilgili bulguları da desteklemektedir.

Denencelerle ilgili bütün bu denilenler, Türkçe öğretiminde uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretimi, “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” gibi girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Bu etkinlikler arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Öğrencilerin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü, bu becerilerden birinin gelişimi ötekilerin gelişimine de katkı sağlar. Bu araştırmayla, Türkçe öğretiminde uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi saptandığından; bu iki becerinin amaçlara uygun gelişimi, “dinleme” ve “konuşma” becerilerinin amaçlara uygun gelişimine de olumlu katkılar sağlamış olabileceği savını güçlendirmektedir.

ÖNERİLER

Öğretim programlarında amaçlanan davranışların tam olarak öğrenilmesi, eğitimde niteliği artıracak gibi, öğrencilerin eğitim sisteminden olabildiğince yararlanmasına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Türkçe öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar, bir dersin sınırlarını aşmakta, öteki dersleri de tamamlayan bir nitelik kazanmaktadır. Bütün öğretme-öğrenme etkinliklerinde anadilin olanaklarından yararlanma ve öteki derslerde de anadili öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerileri kullanma söz konusudur. Öte yandan, dil, ulusu oluşturan en temel öğe; o ulusun bireylerini kaynaştıran en güçlü duygu ve düşünce bağıdır. Bu nedenle, dünyadaki bütün ülkeler anadili öğretimine büyük önem vermekte ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemler almaktadır.

Özetlemeli bir yaklaşımla yapılan bu değerlendirme ve araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1- Türkçe öğretiminde-ilkokuldan üniversiteye kadar-Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin yaşama geçirilmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bu amaca yönelik olarak;

a) Her öğretim kademesi için, Türkçe öğretiminin amaçları birbirini bütünleyen bir anlayışla belirlenip gözlenebilir öğrenci davranışı olarak ifade edilmelidir.

b) Her öğretim kademesinde, öğrenme üniteleri düzeyinde saptanan amaç ve davranışları kazandırmaya yönelik; içinde Tam Öğrenme

Kuramı İlkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı "ders planları" hazırlanmalıdır.

2- Öğretmenler, Türkçe öğretiminde tam öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Bu önerinin gerçekleşmesi için;

a) Sınıf öğretmeni ile ilköğretime ve liseye Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde, öğretmen adayları Tam Öğrenme Kuramı ve İlkelerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

b) Görevli öğretmenler, Tam Öğrenme Kuramı ve İlkelerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmak üzere, hizmet-içi eğitim süreçlerinden geçirilmelidir.

3- Milli Eğitim Bakanlığı-Üniversite işbirliği ile her öğretim kademesi için, Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemeye yönelik daha uzun süreli yeni araştırmalar yapılmalıdır.

4- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde, Türkçe öğretiminin geliştirilmesine yönelik olarak; içinde Türkçe öğretimi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve sanat eğitimi uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görev yapacağı, daire başkanlığı düzeyinde, bir araştırma merkezi oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Alkan, Cevat.: *Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1992.
- .: *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: 1984.
- Birkmire, Deborah P.: "Text Processing: The Influence of Text Structure, Background." *Reading Research Quarterly*. XX/ 3, 314-326, 1985.
- Bilen, Müriüvvet.: *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: 1989.
- Bloom, Benjamin S.: *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1979.
- Demirel, Özcan.: "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi." *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 15, Sayı: 82, s. 4-10, 1991.
- .: *Yabancı Dil Öğretimi: "İlkeler, Yöntemler, Teknikler"*. Ankara: Usem Yayınları, 1990.
- Dilbaz, Belgüzar.: "İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi." Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

- Dixon, P., Jo-Anne Le F. and Leslie, C.T.: "Word Knowledge and Working Memory as Predictors of Reading Skill." *Journal of Educational Psychology*. Vol: 80, No. 4, 465-472, 1988.
- Doğan, Hıfza.: *Analiz ve Program Hazırlama*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1982.
- Ertürk, Selâhattin.: *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: 1982.
- Eskey, David E.: "Learning to Read versus Reading to Learn: Resolving the Instructional Paradox." *The Basic Skills*. 129-132, 1985.
- Hayes, D.A. and William A.H.: "Understanding and Remembering Complex Prose Augmented by Analogic and Pictorial Illustration" *Journal of Reading Behavior*. Volume XVIII. No. 1, 63-76, 1986.
- Jacobsen, D., Paul E., Donald K. and Carole D.: *Methods for Teaching A Skills Approach: (Chapter Eight) Mastery Learning: An Implementation Strategy*. Columbus: Charles, E. Merrill Publishing Company, 1985.
- Kantemir, Enise.: *Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi -Alan Araştırması-* İstanbul: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Yayını, 1976.
- .: *Yazılı ve Sözlü Anlatım: "I. Yazılı Anlatım"*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1981.
- Kaptan, Saim.: *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: 1977.
- Karasar, Niyazi.: *Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi: "Kavramlar, İlkeler, Teknikler."* Ankara: 1981.
- .: *Bilimsel Araştırma Yöntemi: "Kavramlar, İlkeler, Teknikler."* Ankara: 1982.
- Kavear, Cahit.: "Düzenli Yazmanın Önemi ve Yolları" *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 16, Sayı: 2, s. 113-123, 1983.
- .: *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1982.
- .: "Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi." *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, s. 83-90, 1988.
- .: "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine", *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 59, s. 33-35, 1982.
- Kavear, Cahit ve Enise Kantemir.: *Türk Dili*. İstanbul: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi, 1986.
- Kavear, Cahit ve Ferhan, Oğuzkan.: *Türkçe Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi, 1987.
- Kaya, Hasan.: "İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği." *Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- Millî Eğitim Bakanlığı: *İlkokul Programı*. İstanbul: 1971.
- .: *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: 1984.
- .: *Temeleğitim Programı: 1. Türkçe Eğitimi 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. İstanbul: 1982.
- Morgan, Clifford T.: *Psikolojiye Giriş*. Çeviren: Sirel Karakaş vd., Ankara: 1981.
- Murphy, Eamon.: *You Can Write*. Melbourne: Longman Cheshire Pty Limited, 1989.
- Özçelik, Durmuş Ali.: *Eğitim Programları ve Öğretim: "Genel Öğretim Yöntemi."* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını, 1987.

- .: 3.-11. Sınıf (9.-17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram Söz Dağarcığı Gelişimi. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi, 1988.
- Özçiçek, Necati.: "Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.
- Özdemir, Emin.: *Dil ve Yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, 1973.
- Reeder, G.D., Edward D.E. and Christine, B. Mc C.: "Self-Referent Processing and Recall of Prose." *Journal of Educational Psychology*. Vol: 79, No: 3, 243-248, 1987.
- San, İnci.: "Eğitimde Yaratıcı Drama." *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 2, s. 573-582, 1990.
- .: *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını, 1979.
- .: *Sanat ve Eğitim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1985.
- Schommer, Marlene.: "Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension." *Journal of Educational Psychology*. Vol: 82, No. 3, 498-504, 1990.
- Schunk, D.H. and Rice, J.M.: "Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy with Strategy Value Information." *Journal of Reading Behavior*. XIX (3), 285-302, 1987.
- Senemoğlu, Nuray.: "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişiyeye Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.
- Sever, Sedat.: "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları." *MEB Eğitim Üç Aylık İlimi Dergi*. Ankara: Sayı: 3, s. 14-21, 1993.
- .: "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Fonetik ve Diksiyon Çalışmalarının Önemi." *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 16, Sayı: 83, s. 45-53, 1992.
- .: "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık." *Eğitimde Nitelik Geliştirme "Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri"*. İstanbul: Kültür Koleji Yayını, s. 371-374, 1991.
- .: "Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- .: "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi." *Milli Eğitim*. Sayı: 69, s. 28-33, 1986.
- Sezer, Ayhan, Ferhan Oğuzkan, Emin Özdemir ve Beşir Göğüş.: *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi, 1991.
- Sönmez, Veysel.: *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Yargı Yayınları, 1986.
- .: *Sevgi Eğitimi*. Ankara: 1987.
- Stanislawczyk, E.I. and Symond, Y.: *Creativity in the Language Classroom*. U.S.A.: Newburg House Publishers, 1976.
- Şenbay, Nüzhet.: *Aliştırmalı Diksiyon Sanatı*. İstanbul: MEB Yayını, 1989.
- Şimşek, Rasim.: "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri." *Türk Dili Dergisi*. Sayı: 379-380, s. 36-39, 1983.
- Taşer, Suat.: *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayını, 1987.

- Taylor, B., Larry A.H. and P. David P.:** *Reading Difficulties*. New York: Random House, 1988.
- Tekin, Halil.:** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: 1979.
- : *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: 1980.
- Turgut, Fuat.:** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: 1987.
- Tierney, Robert J.:** "Redefining Reading Comprehension." *Educational Leadership*. 37-42, March 1990.
- Türk Tarih Kurumu.:** *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: 1978.
- Uygur, Nermi.:** *Dilin Gücü*. İstanbul: Birim Yayını, 1984.
- Vardar, Berke.:** (Kurul Başkanı). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, 1980.
- Varış, Fatma.:** *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1981.
- : *Eğitimde Program Geliştirme: "Teori ve Teknikler"*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1988.
- Vygotsky, Lev Semenovich.:** *Thought and Language*. Ed-trans. by Eugenia Hanfmann ve Gertrude Vakar, Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Tecnology, 1962.
- Wells, Gordon.:** "Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking." *Educational Leadership*. 13-17, March 1990.
- Winograd, P. and Scoott G.P.:** "A Cognitive and Motivational Agende for Reading Instruction." *Educational Leadership*. 30-36, December 1988, January 1989.
- Yıldıran, Güzver.:** *Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, 1982.