

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI DERSLERİ
ÖĞRETİCİ METİNLERİNDE KAVRAM HARİTALAMA
TEKNİĞİNİN KULLANIMI**

H. Melih KAHRAMAN

İzmir
2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI DERSLERİ
ÖĞRETİCİ METİNLERİNDE KAVRAM HARİTALAMA
TEKNİĞİNİN KULLANIMI

H. Melih KAHRAMAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR

İzmir
2014

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersleri Öğretici Metinlerinde Kavram Haritalama Tekniğinin Kullanımı” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

.../.../2014

H. Melih KAHRAMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR

Üye : Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

Üye : Doç. Dr. Ercan AKPINAR

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

3/ 7 /2014


Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

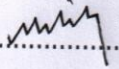
T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10021153
Yazar Adı / Soyadı	HALİL MELİH KAHRAMAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE /
Telefon	
E-Posta	
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersleri Öğretici Metinlerinde Kavram Haritalama Tekniğinin Kullanımı
Tezin Tercümesi	The Use of Concept Mapping in Didactic Texts in Secondary School Turkish Literature Courses
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	121
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. İLYAS YAZAR :
Dizin Terimleri	Kavram haritaları=Concept maps
Önerilen Dizin Terimleri	Kavram haritaları, Ortaöğretim Türk Edebiyatı, Öğretici metinler
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

02.07.2014

İmza: 

ÖN SÖZ

Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi, zamanın akışına paralel olarak en eski dönemden bugüne öğrencilerin Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirip araştırma, tartışma, anlama ve yorumlama becerilerini geliştirebilmeyi hedeflemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için çağın gerektirdiği her türlü yenilik takip edilmeli, uygulamaya geçirilmelidir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi alanında yapılan öğretim yöntem ve teknikleri çalışmaları yeterli düzeyde değildir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde her bireyin kendine özgü öğrenim yöntemleri olduğu düşünüldüğünde bu alanda yapılan çalışmaların artması gerekmektedir. Öğrencilere sunulan seçenekler arttıkça öğrencilerin derse olan ilgisi de artacak, öğrenci kendisine uygun olan yöntemi keşfedebilecektir.

Çalışmamız diğer disiplinlerde sıklıkla kullanılan kavram haritaları tekniğinin Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri için de kullanılabilirliğini öğretici metinler odağında ortaya koymaktadır.

Araştırmamız kapsamında yüksek lisans süreci boyunca bilgi ve tecrübesiyle her konuda rehberlik eden danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR'a, lisans öğreniminde bizleri yüksek lisans derslerine davet ederek gayretlendiren, birçok konuda bizlere model olan, öğrencisi olmaktan dolayı kendimi ayrıcalıklı hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. İlhan GENÇ'e, 40 yıllık eğitimcilik tecrübelerini kavram haritaları konusunda da benimle paylaşan, hayat boyu beni destekleyen annem ve babam Sabiha, Ahmet KAHRAMAN ile özellikle çeviri eserler konusundaki katkılarından dolayı kardeşlerim Mehlika ve Merve'ye ayrıca her zaman yanımda olup bana destek olan sevgili eşim Burçin KAHRAMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

H.Melih KAHRAMAN

İzmir, 2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Ön Söz.....	i
İçindekiler.....	iii
Tablo Listesi.....	v
Şekil ve Grafik Listesi.....	vi
Ek Listesi.....	vii
Özet.....	viii
Abstract.....	ix
BÖLÜM I: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	7
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	8
1.8. Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II: İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	10
BÖLÜM III: Yöntem.....	15
3.1. Araştırmanın Modeli.....	15
3.2. Evren ve Örneklem.....	15
3.3. Veri Toplama Araçları.....	16
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	16

BÖLÜM IV: Bulgular ve Yorumlar.....	17
4.1. Öğrenme.....	18
4.1.1. Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı.....	21
4.1.2. Bruner'in Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı.....	23
4.1.3. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı.....	25
4.1.4. Programlı Öğrenme Yaklaşımı.....	26
4.1.5. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	27
4.2. Kavramlar ve Kavram Öğretimi.....	29
4.2.1. Kavramın Tanımı ve Özellikleri.....	29
4.2.2. Kavram Öğrenme	31
4.2.3. Kavram Öğretimi	32
4.3. Kavram Haritaları.....	34
4.3.1. Kavram Haritaları Oluşturma Süreci.....	34
4.3.2. Kavram Haritalarının Çeşitleri.....	37
4.3.3. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları.....	40
4.3.4. Kavram Haritası Kullanımının Yararları.....	42
4.4. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Derslerinde Kavram Haritası Kullanım Formlarına Yönelik Geliştirilebilecek Tutumlar	44
4.5. Ortaöğretimde Türk Edebiyatı Öğretimi	52
4.6. 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı ve Öğretici Metinlerin Programdaki Yeri.....	61
4.6.1. Programın 9. Sınıfı İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi.....	62
4.6.2. Programın 10. Sınıfı İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi.....	64
4.6.3. Programın 11. Sınıfı İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi.....	67
4.6.4. Programın 12. Sınıfı İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi.....	69

4.6.5. Dil ve Anlatım Dersi Programının 11. Sınıf Bölümünün Değerlendirilmesi.....	72
4.7. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Metinlerinin Sınıflandırılması.....	76
4.8. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programında Kavram Haritaları.....	82
4.9. Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örnekleri.....	83
BÖLÜM V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	84
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	84
5.2. Öneriler.....	86
Kaynaklar.....	87
Ekler.....	93

TABLO LİSTESİ	Sayfa No
Tablo 1: Başlıca Öğrenme Model ve Yaklaşımları ile Önemli Savunucuları.....	20
Tablo 2: Ausebel'e Göre Anlamlı Öğrenme Evreleri	23
Tablo 3: 1924, 1927, 1929 Programlarına Göre Ortaöğretim Türk Edebiyatı Ders Saatleri.....	54
Tablo 4: 1934-1938 Yılları Arası Okutulan Türkçe ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Derslerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	55
Tablo 5: 1949, 1950, 1951'de Yapılan Değişikliklere Göre Programda Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Saatleri ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	55
Tablo 6: 1952,1953 Yıllarında 4 Yıllık Liselerde Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri.....	56
Tablo 7: 1957 Yılından İtibaren 33 Yıl Uygulamada Kalan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri.....	56
Tablo 8: 1976 Tarihli Programa Göre Liselerde Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri	56
Tablo 9: Kredili Sisteme Göre 1991-1995'de Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri.....	57
Tablo 10: 1995-1996'dan İtibaren 8 Yıllık Zorunlu Eğitimden Sonra Liselerde Okutulan Edebiyat ve Türkçe Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri.....	58
Tablo 11: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 20.07.2010 Tarihli Kararı ile Lise Türlerinde Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım Derslerinin Haftalık Ders Sayılarını Gösterir Çizelge.....	59
Tablo 12: Programın Tamamı Dikkate Alınarak Hazırlanan Hedef Kazanım Tablosu.....	70

ŞEKİL ve GRAFİK LİSTESİ	Sayfa No
Şekil 1: Blomm'un Bilişsel Alan Basamakları.....	19
Şekil 2: Kavram Haritalarının Özelliklerini Gösteren Kavram Haritası.....	36
Şekil 3: Makale Konusunda Listelenmiş Kavramlar.....	46
Şekil 4: Makale Konusunda Listelenmiş ve Eşleştirilmiş Kavramlar.....	47
Şekil 5: Makale Konusunda Sınıflandırılmış Kavram Listesi.....	48
Şekil 6: Makale Konusunda Listelenmiş ve Eşleştirilmiş Kavram Haritası.....	49
Şekil 7: Makale Konusunda Tamamlanmamış Kavram Haritası.....	50
Şekil 8: Puanlama Modeli.....	51
Şekil 9: 2005 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı 10. Sınıf Kazanımlarına Göre Konuların Dağılımı.....	66
Şekil 10: 2005 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı 11. Sınıf Kazanımlarına Göre Konuların Tasnifi.....	67
Şekil 11: Ortaöğretim Türk Edebiyatı Metinlerinin Sınıflandırılması.....	81
Grafik 1: Tevhid-i Tedrisattan Günümüze Türk Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati Sayıları.....	59
Grafik 2: Türk Edebiyatı Derslerinin Haftalık Toplam Ders Saatlerine Oranı.....	60
Grafik 3: 2005 OTEP Öğretici Metin Kazanımlarının Tüm Kazanımlara Oranı.....	71
Grafik 4: 2005 Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım Dersi Öğretici Metin Kazanımlarının Tüm Kazanımlara Oranı.....	71

EKLER	Sayfa No
Ek 1: Öğretici Metinlerde Anlatım Türleri ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	94
Ek 2: Bilimsel Yazı ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği.....	95
Ek 3: Biyografi ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	96
Ek 4: Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan Özetleme ve Değerlendirme Amaçlı Kavram Haritası Örneği	97
Ek 5: Deneme ile İlgili Kavram Haritası Örneği	98
Ek 6: Fıkra Türü İlgili Öğrencilerin Hazırladıkları Kavram Haritası Örneği.....	99
Ek 7: Gezi Yazısı ile İlgili Hazırlanan Özetleme ve Değerlendirme Amaçlı Kavram Haritası Örneği	100
Ek 8: Göndergesel İşlev ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	101
Ek 9: Günlük ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	102
Ek 10: Makale ile İlgili Hazırlanan Karşılaştırmalı, İlişkilendirilmiş Ancak Tamamlanmamış Kavram Haritası Örneği	103
Ek 11: Anı ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	104
Ek 12: Mektup ve Türleri ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	105
Ek 13: Metinlerin Sınıflandırılması ile İlgili Hazırlanan Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği..	106
Ek 14: Otobiyografi ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	107
Ek 15: Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği	108
Ek 16: Öğretici Metinler ile Sanat Metinlerinin Karşılaştırıldığı İlişkilendirilmemiş Kavram Haritası Örneği.....	109
Ek 17: Öğretici Metinlerde Dilin İşlevleri ile İlgili Kavram Haritası Örneği	110
Ek 18: Sohbet Konusu ile İlgili Hazırlanan Tamamlanmamış Kavram Haritası Örneği..	111
Ek 19: Sohbet Konusu ile İlgili Hazırlanan Tamamlanmış Kavram Haritası Örneği ...	112
Ek 20: Röportaj Konusu ile ilgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği.....	113

ÖZET

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu durum bilgi yığınlarına maruz kalan bireylerin bu yığınlar içinden doğru bilgiye kısa zamanda ulaşanların başarılı sayılacağı sonucunu doğurmaktadır.

Doğru bilgiye kısa zamanda ulaşabilmek ve bu bilgiyi yapılandırıp kullanılabilir hale getirebilmek ihtiyacı ile dünya üzerinde birçok teknik denenmektedir. Bu tekniklerden biri de kavram haritası tekniğidir. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretiminde kullanılan yöntemlerin de yenilenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinin öğretici metinler konularında, ders senaryosu çerçevesinde; dersin hazırlık, araştırma, geliştirme, özet ve değerlendirme bölümlerinde kavram haritaları oluşturabilmektir.

Çalışmamız dört bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde bilimsel gelişmelerin doğurduğu ihtiyaçlar ve yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yenilenen eğitim programlarının yapısı anlatılmış, problem durumu alt problemlerle beraber ortaya konmuştur. 2. bölümde kavram haritaları tekniğinin etkililiğini araştırmak üzere, farklı bölümlerin farklı okul türlerinde ve farklı yaş grupları üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. 3. bölümde ise araştırma esnasında kullanılacak yöntemlerden bahsedilmiştir. Çalışmamızın bulgu ve araştırmalar adındaki 4. bölümünde öğrenme kuramlarının kavram haritaları ile ilişkilerinden bahsedilerek kavram haritası oluşturma sürecine değinilmiş, örneklem olarak seçilen makale konusunda dersin çeşitli bölümlerinde kullanılmak üzere kavram haritaları hazırlanmıştır. Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretimi hakkında kısa bilgilendirme yapılmış ve 2005 yılı öğretim programı ve öğretici metinler konuları ilişkilendirilmiştir.

Kavram haritalarının özellikleri dikkate alınarak Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri öğretici metinlerin konularıyla ilgili kazanımlar çerçevesinde bilgisayar destekli ve farklı özellikleri temsil eden 20 adet kavram haritası örneği model olarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Türk Edebiyatı Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretici Metinler, Kavram, Kavram Haritaları

ABSTRACT

Nowadays, due to technological advances has been easier to get information and source of information. This situation brought forth there sult that individuals who are exposed to a lot of knowledge, who are able to reach the correct information in those information in a short time will be considered as successful.

It has been tried many methods and techniques with the need to reach the right information in a short time and to bring this information usable. One of these techniques is the concept mapping technique. The improvements in formation technology has been necessiated to renew the teaching methods those are used in High school Turkish Literature.

The purpose of this study is to create concept maps in high school Turkish literature teaching in the educational texts stages of the course in the preparation, research, development, abstarct and evaluation parts.

The needs engendered by scientific developments and constructivist educational programs are explained in the introduction of this study and problem situation is presented for consideration to get with sub-problems. The results of research conducted are given to investigate the effectiveness on different types of schools, the different age groups, different topics of concept mapping techniques. The methods that will be used during the research time are mentioned in the methods and techniques section. The relationship between learning theory and concept maps are mentioned in the findings and commentary section. Concept maps have been prepared to be used in the article subject and sections of the this course. 2005 education program and educational texts are associated after giving information about high school Turkish Literature Education.

20 concept maps amples which are computer-based and represent different features were prepared considering the characteristics of concept maps in the framework of concept maps techniques in the high school Turkish Literature educational texts.

Keywords: High School Turkish Literature Education, Turkish Language and Literature, Educational Texts, Concept, Concept Maps

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar açıklanmıştır. Araştırmanın problem durumu kapsamında, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programları (OTEP) ve programdaki öğretici metinler konusunun yeri anlatılmıştır. Eğitim amaçları, yöntem ve teknik belirleme ilişkisi, öğretim süreçlerinde yeni eğilimler, yeni eğitim anlayışlarında öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgiye ve bilgi teknolojilerine hâkim olanların güçlü sayıldığı dünyamızda bilgiye ulaşma yolları sürekli değişim halindedir. Çağın değişen şartları, somut bilgiye ulaşmanın yanı sıra somut bilgilere soyut düşünebilme yeteneği ile ulaşmayı gerekli kılmaktadır. Çünkü soyut düşünme yeteneği bireyin karşılaşılabileceği sorunları önceden sezmesine, bu sorunlara önlem almasına yardımcı olur. Aynı zamanda soyut düşünebilen bireyler mevcut bilgiyi yeni bilginin kapısı sayarlar.

Bilim gelişmeye açık, durağanlığı reddeden yapıya sahiptir. Ulaştığı son noktayı gidilebilecek en son nokta olarak algılayanların fikirlerini reddedercesine bilim, yeni ufuk ve hedeflere doğru hızlı ilerleme göstermiştir (Durkheim, 2004: 22).

Bilginin ezberlenmesinden ziyade, yaratıcı zekânın işlek tutulması ve öğrenilen bilginin hayatın her alanına aktarılarak yaşam boyu bu bilgiyi kullanmanın da çağın bir diğer önemli gereksinimi olduğu kabul edilmektedir.

Bilindiği gibi çağımız bir bilgi ve iletişim çağıdır. Baş döndürücü bir hızla gelişen teknoloji, yaşam tarzlarımızı ve algılama biçimlerimizi de değiştirmektedir. Modern çağ yeni bir insan tipi ve yaşam felsefesi ortaya çıkarmıştır. Geniş aile yapısı yerini çekirdek aile yapısına bırakmış, “birey” ön plana çıkmıştır. Bireyin ön plana

çıkmasıyla da öğrenme ortamlarının farklılığına ihtiyaç duyulmuştur. Modern çağın sermaye sahiplerinin her bireye farklı algıları olan müşteri gözüyle bakarak türlü pazarlama teknikleri ile adeta bir “görsel kültür” yarattığı düşünülebilir. Resim, dans, tiyatro, sinema, reklamcılık, televizyon, bilgisayar, vb. alanlardaki gelişmeler de bunu destekler niteliktedir. Hâl böyleyken, en önemli görevi bireyi hayata hazırlamak olan eğitim sisteminin bu değişimlere duyarsız kalması düşünülemez. O hâlde eğitim sistemimizde uygulanan yöntem ve tekniklerin de çağın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

Çağın gerekleri göz önüne alındığında problem, ürün, süreç gibi bütün durumların merkezinde birey olduğu görülür. Problemi çözecek, ürünü ortaya koyacak ve tüm süreci yönetecek olan bireydir. Bireyin özgüven ile hareket eden, sorgulama yeteneği olan, imkânları ekonomik şekilde kullanarak hedefe ulaşan özelliklere sahip olması iyi bir eğitimden geçmesine bağlıdır. Bu eğitimin de birey merkezli olması yapılandırmacı eğitim sisteminin tercih edilirliğini önemli kılmaktadır.

Yapılandırmacılık, günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu ülkelere 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemiz de katılmıştır. Bu kapsamda, MEB öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışla değil, yapılandırmacı bir anlayışla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2005: 15).

Kaliteli iletişim için, iletinin alıcı veya alıcılar tarafından doğru şekilde algılanması gerekir. İletişimin tanımında da bu kavramlara çok sık rastlanır. Özellikle sunuş yöntemi, kalabalık sınıflarda uygulanırken öğrenci kavram karmaşası yaşayarak kazanımlara ulaşamamaktadır. Her öğrencinin öğrenme şekli, daha önceden edindiği bilişsel durumlar, dikkat ve güdülenmişlik düzeyi aynı değildir. Bu durum iletişimin kaynağı olanların birden fazla öğretim aracı ve materyali kullanmasını gerekli kılmaktadır. İletişimde kaynak olanlar alıcının yaşantıları ile ne kadar sağlıklı ortaklık kurarlarsa iletişim o denli sağlıklı olacaktır. Sınıf içi öğrenme ortamlarında öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için öğrencinin bilgiyi tam, eksiksiz, bir bütün halinde ve iç anlamlarıyla birlikte kavraması gerekmektedir. Aksi

hâlde öğrenci eksik veya yarım olan bilgileri nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda tereddüde düşmektedir.

MEB, TTKB kararları ile ilkokullar için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek; 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu tarihten itibaren bütün öğretim programları kademeli olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenmiştir. Yapılandırmacı anlayış açısından öğretim programlarına genel olarak bakıldığında şu tespitler yapılabilir:

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci kendi bilgisini kendisi oluşturur. Bu nedenle öğrencilere bilgiyi geleneksel öğretim yöntemleri ile doğrudan aktarmak yerine öğrencilerin aktif olduğu yaparak yaşayarak ve bilgiyi kendilerinin keşfederek öğrendikleri öğretim ortamları oluşturulmalıdır (Akpınar ve Ergin 2005:16).

Yeni öğretim programlarında, içerik düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmış, ara disiplinler tanımlanıp öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Program, kullanılan kavramlar açısından incelendiğinde eski programlar amaç, hedef ve hedef davranışlardan bahsederken yeni programda bu kavramlar yerini “kazanım” ifadesine bırakmıştır.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek vurgu yapılmıştır.

Bilgi ve becerilerin edinilmesi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler verilip “Etkinlik Örnekleri” verilerek öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu belirtilmiş ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevre koşulları dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur.

Kazanımlarla ilgili somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmüştür. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-yaşayarak” öğrenme

etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngör÷lmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman çoklu zekâ kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin, sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Türk Edebiyatı dersi öğretim programında belirtildiği gibi edebiyat öğretimi, metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır.

Türk Edebiyatı derslerinin bu bağlamda oldukça önemli bir işlevi bulunmaktadır. İnsanı insan yapan estetik duyarlılık ile bizi biz yapan milli kültür ve edebiyatımızı öğreterek bu iki temel üzerinden gençleri evrensel kültürle tanıştırma ülkesü olan edebiyat öğretiminin çağdaş gelişmelere duyarsız kalması yeni sorunları beraberinde getirecektir.

Edebiyat eğitimi bir tür sanat eğitimi olarak adlandıran Çetişli (2006: 83), edebiyat eğitiminin amacının öğrencinin yaratılışından getirdiği güzellik duygusunu ortaya çıkarmak ve geliştirmek olduğunu vurgulamıştır.

Modern çağdaki gelişmeleri dikkate almayan, bu gelişmeleri kullanamayan bir edebiyat öğretimi sadece derse değil; edebiyata ve kültüre karşı ilgisizliğe yol açacaktır. Saban'ın tespitlerinden yola çıkarsak, çoklu zekâ kuramı ekseninde yapılan değerlendirmelerde, Gardner'in da vurguladığı gibi anahtar sözcük “çoğul”dur; yani

zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Yani birey zekiliği yaşantılarla öğrenebilir. Bu yüzden Saban, bireyin yetenek hazinesinin günümüz sınavlarının adaylardan istediği, sözel ve sayısal kazanımların çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır. Teknolojik donanımlar ile zenginleştirilmiş öğretim ortamları da bireyin sahip olduğu zekâ türlerinden en az birine hitap edebilecektir (Saban, 2003: 6).

Yukarıda bahsedildiği gibi MEB bu gelişmeler ışığında öğretim programlarını yenileme çalışmalarına girişmiş; 2005-2006 öğretim yılından itibaren, geliştirilen Türk Edebiyatı Öğretim Programı uygulanmaya başlanarak köklü değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklere paralel olarak bilgisayar teknolojilerinin eğitimde her geçen gün daha yoğun olarak kullanılması yeni öğretim materyallerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Kaplan'a göre eğitim-öğretim ortamlarını yeniden yapılandırılırken bilgisayar da bu süreçte en çok ihtiyaç duyulan araçlardan biri olmuştur (Kaplan, 2010: 141).

Bilgisayar destekli öğretimin öneminden hareketle bu çalışmada Inspiration, Powerpoint, Paint, Corel Draw vb. programlar kullanılıp kavram haritalarının hazırlanmasında bu programlardan yararlanılmıştır.

Kısaca ifade etmek gerekirse bu çalışmanın problem durumu: Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım dersi öğretim programlarında yer verilen öğretici metinlerin anlaşılmasında, kazanımlarının gerçekleşmesinde, ilgili konulara yönelik kavram yanılgılarının giderilmesinde alternatif ders materyali ve öğretim aracı olarak kavram haritaları çizilebilir mi? Bu haritaların hazırlanması ve kullanım durumlarının öğretim süreci içinde nasıl yer alması gerektiği gibi sorular çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmamızın amacı kavram haritalarının Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretici metinler derslerinde nasıl kullanılabileceği sorusuna yönelik bir tutum ortaya koymaktır. Piaget de insan zihnindeki şemaların yanlış şekillenmesi öğrenmede telafisi zor durumlara neden olacağından bahsetmektedir (Piaget, 1972: 112). Hataları düzeltmek, her zaman yeniden öğrenmekten daha çok emek

gerektirmektedir. Hatalı öğrenmeler beraberinde birçok kavramın da hatalı öğrenilmesine sebep olmaktadır. Kavram haritaları özellikle kavramın ilk öğrenilişinde, zihne doğru yerleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenilmiş kavramların doğruluğunun kontrolü, varsa hatalı öğrenmelerin düzeltilmesi hususunda da verimliliği ispatlanmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Durukan ve Maden, 2010: 68). Böylece derslerin daha canlı ve verimli geçeceği, kazanımlara daha kolay ulaşılabileceği, ezberciliğin önüne geçilebileceği, değerlendirme süreçlerinin daha yetkin kılınabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde kavram haritaları kullanımı ile ilgili henüz tamamlanmış bir çalışmanın olmayışı da bu çalışmanın önemini arttırmakta ve bu konuda bir model oluşturma amacını taşımaktadır.

Bu çalışmada özellikle öğretici metin konularının seçilme nedeni, ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde öğretici metinlerin özelliklerinin öğretilmesinde karşılaşılan problemlerin diğer türlerde karşılaşılan problemlerden daha fazla oluşudur. Öğretici metin türleri arasında kavram ortaklığı öğrencilerde kavram karmaşasına yol açmaktadır. Kavram haritalarının bu karmaşayı gidermede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma OTEP (2005) öğretici metinler konuları ile ilgili:

- Kavram yanılgılarının giderilmesi,
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersinde farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kullanılması;
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi programının hedeflerine uygun olarak öğrenci merkezli eğitimin yapılmasına ortam hazırlaması,
- Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla duyu organıyla katılımın sağlanması
- Öğrencilerin bilişsel haritalarını kullanarak ve kendi çabasıyla oluşturacağı materyallerle (kavram haritası çizimi, bilgisayar destekli kavram haritalarının oluşturulması gibi) öğretim ortamını zenginleştirilmesi,
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretici metinler konusunun kavram haritaları ile ilgi çekici hale getirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

OTEP öğretici metinler konularında kavram haritalarından nasıl yararlanılabilir, bu haritalar nasıl oluşturulup öğrenme süreçlerinde kullanılabilir?

1.4. Alt Problemler

1. Öğretici metinler konusu kavram haritaları çizimine uygun mudur?
2. Öğretici metinlerle ilgili kavram haritalarının hangi türlerinden yararlanılabilir?
3. Öğretici metinler konusunda dersin hazırlık, süreç ve değerlendirme bölümlerinin hangilerinde hangi türde kavram haritaları oluşturulabilir?

1.5. Sayıtlar

- OTEP öğretici metinler konularının ve bu konular için mevcut ders kitaplarından seçilen metinlerin kavram haritaları oluşturmaya uygun olduğu,
- Oluşturulan kavram haritalarının derslerin dikkat çekme - güdüleme gözden geçirme (hedeften haberdar etme) - derse geçiş, etkinlik ve değerlendirme kısımlarında yıllık ve günlük planların tümüne uygun olduğu,
- Her sınıfta, çeşitli aşamalarda oluşturulan kavram haritalarının yansıtıcı cihazlar aracılığıyla (etkileşimli tahta, projeksiyon, tepegöz...) gösterilebileceği,
- Öğrenci ve öğretmenlerin kavram haritaları hakkında temel bilgi ve tekniklere sahip olduğu,
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretiminde kavram haritaları tekniği ile işlenen derslerin geleneksel metotlarla işlenen derslere göre öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu çalışma kapsam olarak yalnızca Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi programı, öğretici metinler konusu ile sınırlı tutulmuştur.
- Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretici metinler konusu hiyerarşik bir içeriğe sahip olmadığından, hiyerarşik kavram haritaları kullanımı sınırlıdır.
- Bu araştırmada kullanılacak metinler MEB'in okullara 2013-2014 eğitim öğretim yılında ücretsiz olarak dağıttığı Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım dersi kitaplarındaki metinler ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma süresi, 2013–2014 eğitim öğretim dönemleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Anlamli Öğrenme: Öğrencilerin bilişsel yapısında mevcut olan bilgilerle öğrenilecek yeni bilgilerin doğru bir şekilde ilişkilendirilerek kullanılabilmesidir. (Ivie , 1998: 35).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Öğretmen merkezli, öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içeren ve sözlü anlatıma ağırlık veren yöntemdir. (Demirel, 2001: 79).

Kavram Haritası: Bir konuya ait kavramsal yapılanmayı, kavram ve kavramlar arasındaki bilişsel bağlantıları görsel olarak ortaya koyan iki veya üç boyutlu şemalardır (McGowan ve Tall, 1999).

Öğretim Tekniği: Öğretim gereçlerinin kullanılmasında ya da öğretim etkinliklerinin yönteminde tutulan yoldur (Oğuzkan, 1981: 120).

Öğretim Programı: Eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem,

teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Özbay, 2006: 15).

Öğretici Metinler: Okuyucuya bilgi vermek onun yargılarını değiştirmek veya güçlendirmek amacıyla kaleme alınan yazılardır.

1.8. Kısaltmalar

OTEP: Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı (2005)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ÇEV: Çeviren

C: Cilt

S: Sayı

YAY: Yayın

ET: Erişim Tarihi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM II

1. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi bölümlerinde sözü edilen ilgili literatür taramasında ulaşılan kaynaklardan elde edilen sonuçların özetlerine yer verilmiştir.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım dersi programlarına yönelik kavram haritaları ile ilgili tamamlanmış bir çalışma bulunmamaktadır.

Kavram haritalarının anlamlı ve kalıcı öğrenmelere etkisi, kavram haritalarını kullanan öğrenci ve öğretmenlerdeki meydana gelen tutum değişiklikleri ile ilgili; aşağıda verilen, farklı alanlardaki nicel çalışmaların sonuçları kavram haritalarının Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde de kullanılabileceğini göstermektedir.

Yaman (2006)'ın doktora çalışması ortaokul Türkçe dilbilgisi alanında kavram haritalarının öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi üzerinde yapılan bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçları kavram haritalarının başarı, hatırlama ve tutuma olumlu etkilerini nicel değerlendirmelerle ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçları Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri ile Türkçe dersinin disiplinler arası program tasarımı özelliği taşıdığından, çalışmamız için de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Erdoğan (2007)'in doktora araştırması, öğretmen adaylarının hazırlanan ders etkinliklerini yaparak fonksiyonlarla ilgili kavramları anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini amaçlayan matematik öğretimi alanında yapılan deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın bulgularından özellikle “ Öğrencilerin Kavram Haritası ile İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular ” bölümünde elde edilen sonuçlar ve buna ek olarak, öğrenme sürecinde, ders etkinlikleri ve kavram haritaları kullanımı, öğretmen adaylarında derse katılım ve isteklendirme bakımından olumlu tutumların kazanılmasını sağlaması kavram haritalarının önemini ortaya koymaktadır.

Korukçu (2007)'nın yaptığı çalışmada, alternatif bilişsel eğitim metotlarından “kavram haritası” tekniğinin din öğretiminde kullanımı araştırılmaktadır. Araştırma din öğretiminde materyal geliştirme çabalarının bir parçası olarak, kavram haritalarının din öğretiminde kullanıldığında nasıl bir etkiye sahip olacağını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kavram haritaları din öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı tartışılmıştır.

Yılmaz (2008) ve Bayındır (2006) çalışmasında ilköğretim sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin başarısına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen verilerin ışığında Sosyal Bilgiler dersinde çocukların başarı düzeylerini arttırmak için kavram haritalama tekniği kullanılmasının geçerli ve kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Yener (2006), Çatalkaya (2005) ve Barut (2006) araştırmalarında; fen bilgisi dersinin çeşitli ünitelerindeki konuların kavram haritaları destekli eğitimin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde etkilerini incelemek amaçlamıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde deney grubunun başarı ve tutumlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmaların sonucunda; kavram haritası destekli öğretim sürecinin öğrenci başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çağlayan (2006), sekizinci sınıf fen bilgisi dersi, “genetik” ünitesinin öğretiminde kavram haritalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram kazanımlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada kavram haritasına dayalı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol gruplarının puanları ayrı olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, kavram haritasına dayalı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol gruplarının akademik başarı son test bilgi basamağı, kavrama basamağı ve toplam puanları ile kavram kazanma son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Güçlüer (2006), çalışmasında ilköğretim fen bilgisi öğretiminde kavram haritalarının etkin kullanımı ile öğretme ve öğrenme sürecini desteklemek, zenginleştirmek ve genişletmek ve fen bilgisi derslerinde kavram haritaları kullanımını öğrencilerin başarıları, fene yönelik tutumları ve öğretilen bilgilerin

akılda kalıcılığı açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda kavram haritaları ile verilen bilişsel desteğin öğrencilerin başarılarına, fen dersi ile ilgili tutumlarına ve öğretilen bilgilerin akılda kalıcılığına olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada yabancı ülkelerde yapılan kavram haritaları ile ilgili çalışmalara geniş çaplı yer verilmiştir.

Demir (2006)'in çalışmasında kavram haritalarıyla öğretim yönteminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf beden eğitimi derslerinde basketbol ünitesi ve badminton temel becerilerinin öğretiminde öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Deney gruplarında derslerin ilk 20 dakikasında, sınıfta konu ile ilgili kavram haritası tahtaya çizilerek anlatılmış ve öğrencilerle spor salonuna geçilmiş ve uygulama çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerden, evlerinde konu ile ilgili kavram haritaları yapmaları istenmiştir. Kontrol gruplarında dersler geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Dersin teorik bilgileri 20 dakikada öğretmen tarafından anlatılmış ve daha sonra uygulama çalışmaları yaptırılmıştır. Sonuç olarak, kavram haritaları öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında öğrenme ve uygulamada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kavram haritaları öğretim yönteminden beden eğitimi derslerinde öğretim yöntemi olarak yararlanılabileceği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile birlikte öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırmak için de kullanılabileceği ortaya konulmaktadır.

Altunay (2006) araştırmasını fen bilgisi dersinin bilgisayar ortamında hazırlanmış kavram haritasıyla anlatılmasının öğrencilerin başarıları, bu derse karşı tutumları ve öğrenilenleri hatırlama düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışma, ön test – son test, bir deney bir kontrol deneme modeline göre yürütülmüştür. Çalışmada, 6. sınıflarda 10 hafta süreyle okutulan; “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesi anlatılmıştır. Bu ünite kontrol grubuna geleneksel anlatım yöntemiyle anlatılırken, deneme grubuna, kavram haritaları şeklinde hazırlanan bilgisayar destekli eğitim materyali kullanılarak anlatılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin deneme sonundaki başarı düzeyi testi ve ders anlatımının bitmesinden 3 ay sonra uygulanan hatırlama testinden aldıkları puanları ile fen bilgisine ilişkin tutumları bağımlı değişken, uygulanan öğretim yöntemi ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonunda fen bilgisi dersinin anlatılmasında bilgisayar destekli kavram haritasından yararlanılması, öğrencilerin başarısını,

hatırlama düzeylerini, fen bilgisi dersine ilişkin tutumlarını klasik anlatım yöntemine göre önemli düzeyde ($P<0.005$) artırmıştır. Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli kavram haritası materyali kullanmanın geleneksel yöntemi kullanmaya göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocatürk Kapucu (2008), tarafından yapılan çalışmanın amacı; teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında etkili kullanımının sağlanması ve bilgisayar destekli kavram haritaları ile somutlaşan öğrenme yaşantılarının, bilişsel senaryo oluşturma becerilerini arttırmasının sağlanmak istenmesidir. Bilişsel senaryo oluşturma becerisinin kazandırılması için bilgisayar destekli kavram haritalarının kullanılması, etkili ve anlamlı öğrenmeyi, öğrenci merkezli öğretimi sağlayacağı için tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli kavram haritası kullanımının, öğrencilerin bilişsel senaryo oluşturma becerileri, erişim puanları, öğrenmelerinin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu görülmüştür.

Kavram haritası, grid ve dallanmış ağaç gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji konularında uygulanabilirliği ve öğrenci tutumuna etkisini incelemek amacıyla yapılan bir başka çalışma da Öztürk (2011)'e aittir. Araştırma, 60 öğrenciyle 3 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi temsil edecek olan, birbirine denk deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Bu denkliği gösterebilmek için her iki gruba seviye belirleme testi uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek için fen ve teknoloji dersi tutum anketi ön test olarak uygulanmıştır. Araştırma süresince dersler kontrol grubunda geleneksel öğretim etkinlikleriyle yürütülmüştür. Deney grubunda ise dersler, araştırmacı tarafından hazırlanan kavram haritası, grid ve dallanmış ağaç örnekleri kullanılarak yürütülmüştür. Uygulama sonucunda öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek için fen ve teknoloji dersi tutum anketi son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler ve bunların istatistikî analizi sonucunda deney grubunun fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Çetinkaya (2010)'nın çalışmasının amacı, fen bilgisi 4. sınıf öğrencilerinde “canlıların sınıflandırılması” konusu için web destekli kavram haritaları ve anlam çözümleme tabloları geliştirmek, uygulamak ve bu öğrenme öğretme araçlarının öğrencilerde görülen kavram yanlışlarına olan etkilerini araştırmaktır. Bunun yanında öğrencilerin bu derse ve kavram haritalarına karşı olan tutumlarındaki değişikliği incelemektir. Çalışmanın sonuçlarından, web destekli kavram haritaları ve anlam çözümleme tablolarının birlikte kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarını azaltmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmaların deneysel sonuçları kavram haritaları ile öğrenme sürecinin daha etkili, anlamlı, kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin öğrenme yöntemlerinin farklı dersler arasında benzerlik gösterdiği sonucundan hareketle, kavram haritalarının Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde de öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı varsayılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın teorik kısmı için literatür taraması yapılmıştır. Araştırma, yazılı kaynakların incelenmesi ile elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan nitel bir çalışmadır.

Kavram haritaları ile ilgili, II. Bölümde verilen saha çalışmalarındaki nicel araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak haritalarının eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulmuştur.

TTKB'nin 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararı ile kabul edilen Türk Edebiyatı dersi 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı dikkate alınmıştır. Kavram haritalarının hazırlanmasında Inspiration, SmartDraw, Microsoft Visio, Microsoft Office Power Point, Microsoft Office Excel, Adobe Photoshop gibi programlardan yararlanılmıştır. Farklı alanlarda yapılan çalışmalardan elde edilen verilerle kavram haritalarının kazanımlara ve öğretim süreçlerine göre nasıl kullanılabileceğine yönelik görüş ve öneriler ortaya konmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinin konuları araştırmamızın evrenini oluşturmaktadır. Amacımız kavram haritalama tekniğini tüm programda uygulamak değil bu tekniğe model oluşturabilecek kullanım formları oluşturmaktır. Bu anlamda çalışma 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı TTKB kararı ile kabul edilen, Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi 9,10,11,12. sınıflar öğretim programı “öğretici metinler” konuları ile sınırlandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

İnternet, kütüphaneler, bilgisayar programları, kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezleri ile konuyla ilgili akademik çalışmalara dayalı makaleler, bu çalışmalarda yer alan öğretmen ve öğrenci görüşleri ile bir literatür taraması yapılmıştır.

MEB'in yayımladığı programlar ve haftalık ders çizelgeleri incelenerek arşiv taraması yapılmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Öğretim alanlarında farklı disiplinlerde geçerliği ve güvenirliği sayısal verilerle saptanmış olan çalışmalar tespit edilmiştir. Bu incelemelerin sonucunda farklı alanlarda, farklı yaş gruplarında ve farklı okul türlerinde örnekler seçilerek ilgili yayınlar bölümünde bu örneklerle yer verilmiştir.

Farklı alanlardan elde edilen deneysel çalışmaların sonuçlarından hareketle Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde kavram haritaları kullanımının faydalı olabileceği varsayılmıştır. Bu verilerle araştırmanın bölümleri belirlenmiştir. Öğrenme, kavram öğrenme, kavram haritaları, Ortaöğretim Türk Edebiyatı, OTEP ve öğretici metinler konuları tartışılarak bölümler tasnif edilmiştir. Bu çerçevede alt bölümler ortaya çıkarılarak tümevarım, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

İnsanın nasıl öğrenebileceği ve öğrendiği bilgiyi anlamlı hale nasıl getirebileceği konusunda çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Tüm bu çalışmaların genel amacı bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirip sistemli hale getirmektir. Sistemli bilgi, yaşantı haline getirilebildiği ölçüde amacına hizmet etmiş olmaktadır.

Öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasında kullanılan yöntem ve teknikler konuya, amaca göre şekillenebilir. Bilgiden değerlendirmeye kadar tüm bilişsel işlem basamaklarında kullanılan yöntemler farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor hazır bulunuşluluk düzeyi dikkate alınarak strateji yöntem ve teknik belirlenmelidir.

Bu bölümde öncelikle öğrenme kavramı tanımlanarak çağdaş öğrenme yaklaşımlarından genel olarak bahsedilmektedir. Anlamlı öğrenme kuramı ve kavram haritalarıyla ilgili diğer kuramlar ilişkilendirilip kavram haritalarının tanımı, kullanım alanları, amaçları ve çeşitleri üzerinde durulmaktadır.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri Tevhid-i tedrisattan günümüze genel olarak değerlendirilmiş, 2005 yılı OTEP incelenmiştir. Bu programa göre metin sınıflandırılması ve bu sınıflandırma içinde öğretici metinler konusu ele alınmıştır.

2005 yılı OTEP’de kavram haritaları tekniği kullanımına değinilerek Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri öğretici metinler konusunda kullanılabilecek kavram haritaları örnekleri hazırlanmıştır.

4.1. Öğrenme

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında veya düşüncelerinde meydana gelen kalıcı değişikliktir. Davranışın öğrenme niteliği kazanabilmesi için, üç temel özelliği bir arada bulundurması gerekir:

- Bireyde davranış değişikliğinin bireyin kavramsal altyapısında, duygularında veya fiziksel davranışlarında olması,
- Davranış değişikliğinin yaşantı ürünü sonucunda olması,
- Hastalık, yabancı madde alınarak ortaya çıkan kısa süreli davranış değişiklikleri olmaması gerekir (Şişman, 2004: 87).

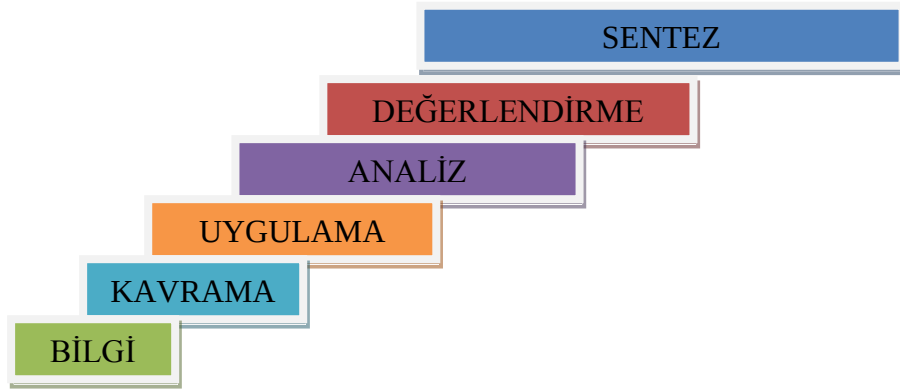
Öğrenme, farklı psikolojik kuramlar tarafından incelendikçe farklı şekilde tanımlanmıştır. Tanımlardaki bu farklılıklar her bir tanımın öğrenme olayının farklı bir yönünü vurgulamaktadır. Aşağıdaki öğrenme kavramı tanımları bu konuda fikir vermektedir (Kabaca, 2002: 9).

- I. Öğrenme, uyarıcıyla (stimulus) davranım (response) arasında bağ kurmaktadır.
- II. Öğrenme, hem zekânın, hem güdülenmenin, hem de transferin ürünüdür.
- III. Öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır.
- IV. Öğrenme, bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşur.

Eğitimin amacı, öğrencilerin zekâlarının üstün ve zayıf yönlerini, fark etmelerini sağlamak, değişik öğretim yöntemleri ile üstün yanlarını geliştirip kuvvetlendirme, bir taraftan da diğer zekâ tiplerine de hitap edebilmektir (Kılıç, 2002:166).

Senemoğlu öğrenmeyi, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2012: 86).

Sağlıklı bir öğrenmenin olması için de bireyin öğrendiklerini bilgidan kavramaya; kavramadan uygulamaya; uygulamadan analize; analizden ise değerlendirmeye ulaştırması gerekir. Bilgi basamağından yola çıkan öğrenci bu öğrenme sürecinde bilgiyi yaşantılarına ne derece yaklaştırırsa bu yolculuk basamaklarını o kadar kolay çıkacaktır. Şekildeki gibi bilginin kalitesi üst basamaklarda genişleyecektir.



Şekil 1: Blomm'un Bilişsel Alan Basamakları

Eğitim öğretim ortamlarını düzenleyen ve yukarıda saydığımız basamaklara öğrenciyi ulaştıracak olan en temel unsur şüphesiz öğretmenlerdir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, kullanabilecekleri öğretim stratejilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, gerekli öğretim materyallerini seçmelerinde öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almaları, öğrencilerdeki bireysel farklılıklarını ortadan kaldırmaya yönelik atılacak bir adımdır. Böylece öğretmenlerin, öğrencilerinin özelliklerini daha iyi bilmeleri ve bu özellikler doğrultusunda bir öğretim ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Peker, 2003:167).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesi için farklı öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Başlıca çağdaş öğrenme modelleri ve bunlarla birlikte anılan bilim insanlarının isimleri tablo halinde şu şekildedir:

BAZI ÖĞRETME / ÖĞRENME MODEL VE YAKLAŞIMLARI	YAKLAŞIMIN ADI	ÖNEMLİ SAVUNUCUSU
	Anlamli Öğrenme	David Ausubell
	Basamaklı Öğretim Programı	Kathie Nunley
	Buluş Yoluyla Öğrenme	Bruner
	Çoklu Zekâ Kuramı	Gardner
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Vygotsky
	Probleme Dayalı Öğretim	John Dewey
	Programlı Öğretim	Skinner
	Okulda Öğrenme Modeli	John Carroll
	Öğretim Etkinlikleri Modeli	Gagne
	Tam Öğrenme Modeli	Bloom
	Temel Öğretim Modeli	Glasser
	İşbirlikli Öğrenme	J.Dewey, Vygotsky
	Proje Tabanlı Öğrenme	J.Dewey, Kilpatrick, Bruner
	Kolb'un Öğrenme Stilleri	D. Kolb
	Bireyselleştirilmiş Öğretim	Fred Simmons Keller
	Beyin Temelli Öğrenme	Hebb, Caine ve Caine

Tablo 1: Başlıca Öğrenme Model ve Yaklaşımları ile Önemli Savunucuları

Kavram haritaları temel olarak 1971 yılından itibaren Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı üzerine çalışmalar yapan Novak tarafından oluşturulmuştur.

Demirel (2008: 153)'e göre kavram haritaları öğrencilerin ne bildiğini ortaya koymayı amaçlayan biliş ötesi stratejiler arasında yer almaktadır. Kavram haritaları bireyin nasıl öğrendiği ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir stratejidir. Kavram haritalarının temelindeki öğrenme modeli her ne kadar anlamlı öğrenme olarak kabul edilse de yukarıda adı geçen bazı öğrenme model ve yaklaşımlarının esasları ile kavram haritaları tekniğinin temel özellikleri arasında ilişki kurulabilir. Bu öğrenme yaklaşımları hedeflerine ulaşırken kavram haritalarından yararlanabilir.

4.1.1. Ausubel'in Anlamli Öğrenme Kuramı

Ausubel anlamli öğrenme kavramını bireyin, daha önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmesi olarak anlatır (Novak & Gowin, 1984: 15). Bu kavramın karşıtı olarak ezbere öğrenmeyi ise, bireyin tekrarlarla kısa süreli bellekte yapmış olduğu geçici etkinlikler olarak adlandırmaktadır.

Kuramda esas olan bireyin yeni öğreneceği bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirilmesidir. Anlamli öğrenmede öğrenci etkin konumdadır. Anlamli şekilde öğrenilen bilgi; eylemlerimizin, duygularımızın ve bilinçli düşüncemizin bileşiminden hareketle oluşturduğumuz ve bizim kontrol altına aldığımız bilgidir. Sahiplilik ve güç anlamını hissedebilme yoluyla elde ettiğimiz bilgidir. Buna karşılık ezbere bir şekilde öğrendiğimiz bir bilgi alanını düşünelim. İlkini aksine bu bilgi, ekseriyetle unuttuğumuz, bilgi veya tecrübeyle az bir ilişkisini gördüğümüz bilgi olacaktır. Ne yazık ki, çoğu insan için okul öğreniminin nihai anlamı, temelde ezberci eğitime dayanmaktadır (Caine ve Caine, 2002: 99).

Ausubel'in önceki öğrenmelerin önemine yaptığı vurgu şu şekilde özetlenebilir. Ausubel'e göre etkili öğrenmede en önemli faktör öğrencinin ne bildiğidir. Yeni bilgiler öğrencinin ne bildiğine göre verilmelidir. Öğrencinin bilgisini tespit etmek için onlarla tartışmak gerekmektedir. Öğrencinin kavramı nasıl anladıkları öğrenciyle tek tek ilgilenererek gözlenmelidir. Kavram öğrenme, o kavramla ilgili iskeletin özümsemesi ile olmaktadır.

Anlamli öğrenme süreci, öğrencinin bilgiyi alma ve kullanması bakımından zihin çabalarının sürekli aktif olduğu bir süreçtir. Öğrenci bilişsel yapısında var olan kavramlardan bazılarını seçer, yeni öğrendikleri ile öncekileri bütünleştirir. Öğrenen bu ilişkilendirme sürecini fark ederek mesajı anlamaya çalışır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin bilgiyi hazır şekilde bulup ezberlemediği, temellendirmeden ve yalnızca değerlendirme sürecine yönelik olarak kullanmadığı görülür.

Ausubel'e (1968) göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi,

- a) Öğrenme malzemesinin anlamlılığı
- b) Öğrencinin sahip olduğu bilişsel yapısı
- c) Öğrenenin niyeti

gibi bir takım şartlara bağlıdır Bu şartlardan biri eksik olursa anlamlı öğrenme gerçekleşmez. Öğrenme ezbere öğrenmeye döner (Açıkgöz, 2007: 76).

Öğrenme malzemesinin anlamlılığı, öğrencinin konuyu bir önceki ve bir sonraki konuyla ilişkilendirebilmesidir. Söz gelimi Türk Edebiyatı destan dönemi sözlü edebiyat ürünleri konusunda öğrenilen koşuk türünün, Türk halk edebiyatındaki koşma ve divan edebiyatındaki gazeller ile ilişkilendirilebilmesi ve bu süreçte öğrencinin bu bilgiye seçerek ulaşması bu bilginin öğrenen için anlamlı olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Öğrencinin bilişsel yapısı ise öğrencinin hazırbulunuşluluğu ile ilgili bir süreçtir. Gerekli kavram, kuram, olgu, önermelere ve algısal yapıya sahip olması ile ilgilidir. Bu gereklilikler olduğu sürece bilgi öğrenenin zihninde bir yer bulur. Bu anlamda 2005 yılı Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9. sınıf müfredatının önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. 10, 11 ve 12. sınıflarda öğretilecek konuların genel altyapısını hazırlayıp ortaokuldan gelen; varsa eksik öğrenmelerin giderilmesinde yardımcı olarak öğrencinin bilişsel altyapısını hazırlamaktadır.

Öğrenen bilgiyi daha önceden var olan bilgileri ile ilişkilendirmeye çaba sarf ediyor, bu ilişkilerin farkına varabiliyor ise bu durumun öğrenenin niyetinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Öğrenen yukarıda sayılan şartları sağlayamazsa anlamlı öğrenme sürecinin dışında kalır, bilgiyi sindirememiş ve ezberlemiş olur. Ortaöğretim Tarih derslerinde Tanzimat döneminin sosyal, siyasal, ekonomik ve teknik özelliklerini tam olarak öğrenebilen birey; eğer isterse Tanzimat şairlerinin fikir yapısını, eserlerinde ele aldığı konuları ve sürecin sonunda Tanzimat edebiyatının bütününlü anlamlı şekilde öğrenilmiş hale getirebilir. Bu da disiplinler arası anlamlı öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bireyin özellikle eğitim öğretim süresince ilişkilendirmesi gereken kavram sayısının çokluğu, kaynak konumundakilerin kavramlar arası ilişkiyi yeterince verememiş olması, öğrencilerin belli bir temele sahip olmadan birçok kavramı öğrenmek durumunda kalmaları, anlamlı öğrenmenin belli şartları taşımazsa ezbere öğrenmeye dönüşebileceğini göstermektedir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için Ausubel'e göre üç önemli evre bulunmaktadır.

Birinci Evre Ön Düzenleyici	İkinci Evre Öğrenme Görevi veya Materyallerin Gösterimi	Üçüncü Evre Zihinsel Organizasyonun Güçlendirilmesi
• Dersin amacının net bir şekilde belirtilmesi • Düzenleyicinin gösterimi • Düzenleyici ile öğrenci bilgisinin ilişkilendirilmesi	• Yeni materyalin organizasyonunun açık bir şekilde belirtilmesi • Öğrenme materyalinin sıralamasının mantıklı hale getirilmesi • Öğrencinin anlamlı öğrenme aktivitelerinin içerisine bırakılması	• Yeni bilgi ile ön düzenleyicinin ilişkilendirilmesi • Aktif öğrenmenin teşvik edilmesi

Tablo 2: Ausebel'e Göre Anlamlı Öğrenme Evreleri (Ausebel 1968; Kılıç, 2003).

Öğrenilen kavramların yeni kavramlarla ilişkilendirilmesinin temel teşkil ettiği bu eğitim kuramında kavram haritaları önemli bir yer tutmaktadır. Sınırsız bilginin olduğu zihin koridorunda binlerce bilgi çekmecesinin içine doğru ve birbiri ile iyi ilişkilendirilmiş şekilde yerleşen bilgiler ancak anlamlı hale gelir ve sahibine fayda verir. Bu bilgileri birbirine bağlamaya, gerektiğinde bireyin bilgi çekmecesinden çıkarıp kullanmasına yarayan tekniklerin arasında da kavram haritaları önemli yer tutmaktadır.

4.1.2. Bruner'in Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı

Buluş yoluyla öğrenmede, öğrenilen konu ya da malzeme, öğrenenin bilişsel yapısına dâhil edilmeden önce öğrenen tarafından keşfedilir. Bunun için buluş yoluyla öğrenmede soyutlamalar ve genellemelerden önce somut olaylara ve örneklerle yer verilir (Açıkgöz 2008: 71). Bruner' e göre bilişsel etkinliğin tümü nesnelerin ve olayların seçilmiş ipuçlarına göre kategorilenmesidir. Kategorilerken farklılıklar netleştirilir ve benzerlikler ortaya konur.

OTEP kazanımlarını incelediğimizde: sezer, fark eder, belirler, ilişkilendirir şeklindeki kazanımların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu kazanımlar sunuş yoluyla verilmeye uygun olmayan kazanımlardır. Öğrencinin önceki bilgilerini kullanarak rehber durumda olan öğretmenin seçtiği ipucu, işaret ve açıklamalar ile bu kazanımları gerçekleştirmesi hedeflenmektedir.

Örneğin 10. sınıf öğretici metinler konusunun kazanımları içinde yer alan:

‘Metnin sade ve sanatkârane oluşunun arkasında bir kültür ve zevk farklılığının da olduğunu fark eder.’ kazanımını ele alalım. Bu kazanıma buluş yoluyla öğrenme ilkeleri çerçevesinde ulaşılacaktır.

Erden ve Akman (2005)’e göre bu yaklaşımda aşağıdaki sıra takip edilmelidir:

1. Öğretmen ilk önce öğrencilere kavram örnekleri verir. Öğrenciler kavrama ait ortak özelliklerin neler olduğuna dair denenceler kurar.
2. Kavramın örnek olmayan örneklerini verir. Öğrenciler örnek ile örnek olmayanların farklı yönlerini bulmaya çalışır. Örnek olmayanlar, örneklerin ortak yönlerinin açığa çıkmasını ve kavramın öğrenci zihninde netleşmesini sağlar.
3. Öğretmen öğrencilere gösterilen örneklerle dayalı olarak kavramın özellikleri hakkında hipotez üretmelerini ve bunları yazmalarını ister. Öğretmen sorularla öğrencinin kritik özellikleri bulmalarına yardımcı olur.
4. Örnekler ve örnek olmayanlar, kavramın kritik özellikleri kazanılıncaya kadar verilmeye devam edilir (Erden ve Akman, 2005: 70).

Yukarıda verilen yöntem basamakları incelendiğinde sözü geçen ‘Metnin sade ve sanatkârane oluşunun arkasında bir kültür ve zevk farklılığının da olduğunu fark eder.’ kazanımı, buluş yoluyla öğrenme çerçevesinde, öğrencinin bilişsel yapısı doğrudan dâhil edilmeden bu kazanımlara örnek olan ve örnek olmayan özellikler üzerinden ve daha çok sezgilerini kullanarak öğrenebildiği görülecektir.

Bruner’e göre (1960) buluş yoluyla öğrenme; öğrenme ürününü değerlendirmede, problem çözme tekniklerini öğretmede ve bilimsel süreç

becerilerini (hipotez kurma, test etme v.b.) kazandırmada, öğrenme ve araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkin role sahiptir.

Buluş yoluyla öğrenme kuramında, kavramların örnek olan ve olmayan durumlarının farklılıklarının açığa çıkmasında, kavram ile ilişkisinin hissettirilmesinde ve örneklerin ortak yönlerinin bulunmasında kavram haritalarının kullanışlı olacağı söylenebilir. Özellikle bazı kavramlar arası bağların boş bırakıldığı kavram haritalarının bu yaklaşımda etkili olacağı düşünülebilir.

4.1.3. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Beyin temelli öğrenme beyin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içermektedir. Bir başka ifadeyle bu yaklaşımın amacı, anlamlı bir öğrenme-öğretme süreci için her şeyden önce öğrenme işlevini yerine getiren beynin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesini ve öğretme sürecinin bu işleyiş kurallarına göre yapılandırılmasını sağlamaktır (Caine ve Caine, 2002: 4).

Beyin temelli öğrenme, bilişsel alan ve nörobilimdeki çalışmalara dayalı olarak ortaya çıkan, insanların en iyi biçimde nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan ve öğretime gelişimsel ve sosyo-kültürel açıdan bakan bütüncül bir yaklaşımdır (Caine ve Caine, 2002; Demirel, 2010: 37).

Beynin en iyi şekilde nasıl öğrendiğini temele alan bu öğretme kuramı ürün odaklı değil, süreç odaklıdır. Sürece dayalı yaklaşım ise üst düzey öğrenme, derinlemesine düşünme, bilginin kalıcılığı ve transferini öne çıkarmaktadır. Kavram haritalarının beyin temelli öğrenme yaklaşımında, özellikle bilginin sınıflandırılması, kalıcı şekle dönüşmesi ve önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi hususunda önemli tekniklerden biri olarak kullanılabilir.

Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımı, beynin kendi doğal işleyişine ilişkin ilkelerine dayanan bir öğrenme biçimi ve en üst düzeyde dikkat, anlama, anlamlandırma ve bellek konularını odağına alan bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir (Baştuğ, 2007: 36).

Kavram haritalarının beynin en iyi şekilde nasıl öğrendiğini ortaya çıkarmakta hem görsel zekâyı denediği için hem de kavramlar arası ilişki bağlarını düşündürdüğü için üst düzey öğrenmelerde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

4.1.4. Programlı Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı öğrenme ekolünün okul eğitiminde etkili olan öğretme yaklaşımlarından biri de programlı öğrenmedir. Programlı öğrenme, Skinner'in öğrenme ve pekiştirme ilkelerine dayanmaktadır. Öğretimin bireyselleşmesi ve tam öğrenme ilkeleri esas alınmıştır. Programlı öğrenme etkinlikleri aşağıdaki ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilir (Ergun, 1997, Koçak 2011).

1) Küçük adımlar ilkesi: Öğretilecek konu dersin hedef-davranışları doğrultusunda öğrenci tarafından kolayca öğrenilebilecek biçimde en küçük bilgi ve beceri birimlerine ayrılır. Öğrenci bu bilgi birimlerini adım adım izleyerek, çözerek ve kullanarak konu içinde ilerleme sağlar. Bu ilerleme doğrusal yani aşamalı bir şekilde ya da öğrenci tercihinə göre seçeneklere ayrılmış olabilir.

2) Etkin katılım ilkesi: Öğrenci kendine sunulan uyarıcı ve bilgilere tepki göstermek zorundadır. Bunu sağlamak için ünite ve konu içeriği sorularla öğrencilere sunulur. Bu sorular hem sunulan bilginin öğrenilip öğrenilmediğini yoklamakta hem de öğrencinin öğrenmesinde bir araç olmaktadır.

3) Başarı ilkesi: Sorular öğrencinin cevaplayabileceği güçlükte olmalı ve sunulan bilgiyle ilgili olmalıdır. Programlı öğretimin en temel özelliği sınıfın düzeyine göre değil öğrencinin öğrenme performansına göre uygulama imkânı vermesidir. Bilgisayar desteğinde yeni geliştirilen paket programlar büyük ölçüde herkesin başarılı olabileceği öğrenme-öğretme ortamları sağlamaktadır. Programın işleyişi esnasında öğrencinin cevapladığı her soru onu hedefe yönelik güdüleyecektir.

4) Anında düzeltme ilkesi: Programlı öğretim etkinliklerinde dönüt düzeltme etkinlikleri her bir uyarıcı-tepki etkileşiminden hemen sonra gerçekleşmektedir. Sorulan soruya öğrencinin verdiği cevabın doğruluğu yanlışlığı anında bildirilmektedir. Yanlışsa programın niteliğine göre ipuçları ya da beklenerek öğrencinin düzeltme yapmasına imkân tanınmaktadır.

5) Bireysel Hız İlkesi: Öğrenci kendi ilgi, yetenek, tercih ve öğrenme düzeyine uygun olarak hızını ayarlayabilir. Bunu sağlamak için çoğu programlı öğretim materyallerinde konunun farklı seçenekleri ve güçlük düzeyleri

oluşturulmuştur. Öğrenci istediği düzeyi seçerek zaman ve bilgi zorluğunu ayarlayabilmektedir. Uygulamada başarının sağlanabilmesi için öğrenci bir öğrenme birimini tam olarak öğrenmeden diğerine geçmemelidir (Demirel, 2010: 25).

Özellikle bilgisayar ortamında çeşitli programlarla hazırlanan kavram haritaları, bireyin kendi şemalarında düzenleme yapmasına imkân vermesi ve bireyin kendi kavram haritalarını kendi hızında oluşturabilmesi açısından kullanışlıdır. Ayrıca birey hazırlanan programlar sayesinde kavramlar arasında hatalı bir ilişkilendirme yaparsa, anında dönüt alabileceği için bu teknik kullanışlı olacaktır.

Birey kâğıt kalem ile oluşturduğu kavram haritalarında da ancak kendi bilgi ve yaşantıları derecesinde kavram haritaları oluşturabilecektir. Bir başkasının oluşturduğu kavram haritalarını ise kavram ve kavram ilişkilerini kontrol etme suretiyle kendi öğrenme hızında yeniden düzenleyebilecektir. Bu durum kavram haritalarının Skinner'in programlı öğretim metodunda da sıklıkla kullanılabilecek bir teknik olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner tarafından ileri sürülen, zekâyâ alternatif bir bakış açısıdır ve ilk olarak 1983'te yayınlanan "Frames of Mind" (Zekâ Çerçeveleri) adlı kitabında kuramını açıklamıştır (Nuzzi, 1997: 16).

Çoklu Zekâ Kuramı zihnin nasıl çalıştığının bir örneği olarak geliştirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramını benimsemiş öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini nasıl gördüğü hakkında bir devrim getirebilir. Kendilerini zeki ya da aptal olarak tanımlamak yerine, birçok alanda potansiyel olarak kendilerini zeki olarak algırlar. Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin bilişsel kabiliyetini açıklamada tek bir "genel" zekâdan ziyade, diğerlerine göre çeşitli ve bağımsız fakat birbirleriyle etkileşen bilişsel kapasitelerle tanımlamanın daha verimli olduğunu öne sürer. Lego bloklarını düşünürsek, oynamak için tek çeşit bloğumuz olsaydı, yapının sadece sınırlı bir kısmını yapabilirdik; eğer çok sayıda değişik blok biçimlerimiz olursa, farklı yapılar yaratmak için onları birbirine bağlayarak daha ayrıntılı ve karmaşık yapılar yapabiliriz (Hasenekoğlu ve Gürbüzöğlu, 2009: 50).

Gardner, çoklu zekâ kuramının alanlarını dokuz madde ile tanımlayarak öğrencilerin bu zekâ alanlarının en az birinde yetenek ve potansiyele sahip olduğunu düşünmüştür.

1. Sözel–Dilsel Zekâ
2. Matematiksel–Mantıksal Zekâ
3. Görsel–Uzamsal Zekâ
4. Müziksel–Ritmik Zekâ
5. Bedensel–Kinestetik Zekâ
6. Kişilerarası Arası–Sosyal Zekâ
7. İçsel–Öze Dönük Zekâ
8. Doğacı Zekâ
9. Varoluşçu Zekâ (Temur, 2004:2)

Kavram haritaları ile yapılan etkinliklerde sınır ancak bireyin kendisidir. Böylece birey sahip olduğu zekâ türünü, yapacak olduğu kavram haritasına doğrudan yansıtacaktır. Bireyin sahip olduğu zekâ türünün ortaya çıkmasında kavram haritalarının önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Geometrik şekillerle zihnindeki kavramları ifade eden bireyler matematiksel mantıksal zekâ türünü ve görsel-uzamsal zekâsını ön plana çıkarırken daha çok yazıya ihtiyaç duyan bireyler sözel ve dilsel zekâlarını ön plana çıkarmaktadırlar. Aynı zamanda kavram haritaları aktif öğrenme metotlarıyla birleştirilip grup çalışması, sor öğren gibi etkinliklerle kişilerarası-sosyal zekâyı ön plana çıkarmak için de kullanılabilir.

4.2. Kavramlar ve Kavram Öğretimi

4.2.1. Kavramın Tanımı ve Özellikleri

Kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon olarak adlandırılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998).

Bu tanım aşağıda verildiği gibi soyutluk ve somutluk derecesi sergilemesi de ilave edilerek geliştirilirken; kavramlar dile özgü durumları açısından şu şekilde ele alınmıştır.

Bir şeyin, bir nesnenin zihindeki ve zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da soyutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da ide olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999: 499).

Aksan (1995: 475)'a göre kavramın tanımı dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dildeki anlatım bulgusu ve dünyadaki nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır. Aksan J. Lyons'un kavram tanımını, zihnin nesneleri kavranmasına ya da bilmesine araç olan bir düşünce ya da mantıksal bir yapı olarak aktarmıştır.

İnsan zihninde anlaşılan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden ve bir sözcükle ifade edilen bilgi yapılarına kavram denilmektedir (Ülgen, 1996: 34).

Fidan (1985: 166)'a göre kavramların özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Somuttan soyuta derecelenebilirler.
- Basitten karmaşığa doğru bir sıralama gösterirler.
- Bazı kavramlar birbiriyle ilişkili birçok kavramı içerir.
- Kavramların temel özellikleri tanımlama veya fonksiyonel yönlerden olabilir.
- Kavramların kritik ve kritik olmayan özellikleri vardır.
- Dikey ve yatay organizasyon içindedirler.
- Kişiden kişiye değişen ve değişmeyen olmak üzere iki türlü anlam taşırlar.

- Sürekli gelişen ve yeni anlamlar kazanan sınıflamalardır. Kavram gelişimi bireyin gelişimi ile iç içedir.
- Hangi yolla kazanılırsa kazanılsın, onlara yalnız kişinin kendi yaşantıları anlam kazandırır.
- İnsanlar, kavramların önemli bir kısmını sembolik şekillerle zihinlerine yerleştirirler ve hatırlarlar.

Yukarıda kavram hakkındaki tüm bilgilerin ortak noktası, kavramların nesnelerin, durumların veya olayların zihindeki yansıması şeklindedir. Türk edebiyatındaki makale kavramını ele aldığımızda bireyin makale kavramını duyduğunda, zihninde oluşan görüntüler bir kavram örneğidir. Birey kavram hakkında ne denli geniş bir ilişkilendirme kabiliyetine sahipse bu resim o kadar net ve doyurucu olacaktır.

Örneğin, birey makale kavramını ilk duyduğunda bunu zihnindeki doğru şemanın içine yerleştirmesi gerekir. Birey kavramı ilk önce genellemek ister. Daha sonra genellenen kavrama ait diğer yan kavramlar bireyin zihninde şekillenir ve soyut bir kavram örgüsü ortaya çıkar. Kavram soyutlaşabildiği ölçüde nitelikli hale gelir. İnsanın düşünebilme kabiliyetinin en temel özelliklerinden birisi de onun bu nitelikli kavramı oluşturabilmesidir.

Bireyin öğrendiği kavramlar:

- Soyutluk derecesi
- Karmaşıklık derecesi
- Genellik (çok boyutluluk) derecesi
- Kritik özellikler bakımından birbirlerinden farklılaşırlar.

Soyutluk Derecesi: Kavramlar özünde soyuttur. Ne var ki kimi kavramlar duyu organlarıyla algılanabildikleri için daha az soyut (masa, kuş) kimileriye (adalet gibi) çok soyutturlar. Kavramın özellikleri azalınca kaplamı genişler.

Örnek: Dört ayaklı tahta masa; Bunun içlemi geniş (özellikleri çok) dolayısıyla kaplamı dar. Az sayıda masayı kapsıyor. Oysa masanın içlemi dar (özellikleri belirtilmiyor), kaplamı geniştir. (bütün masaları kapsıyor)

Karmaşıklık Derecesi: Kavramlar, yalından karmaşığa doğru bir sıra izler. Masa, yalın bir kavramdır. Birkaç özelliği vardır. Oysa kent (nüfus, semt, yol, trafik, vb.) birçok özelliğiyle karmaşık bir kavramdır.

Genellik (Çok Boyutluluk) Derecesi: Kimi kavramlar birbiriyle ilişkili birçok kavramı içerir. Örneğin bina (ev, dükkân, fabrika, otel vb. kavramları içine alır) ve araba (at arabası, otomobil, el arabası gibi kavramları içerir) farklı kavramları içeren, çok farklılaşan kavramlardır.

Özelliklerin Kritikliği: Özelliklerin kritik (yani doğrudan kavramla ilgili) olup olmaması, kavramların gelişmesinde önemli bir noktadır. Turist kavramı için kritik özellikler: Dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek, meraklarını giderip yeni şeyler görmek için gezmesi, zevk alıp isteklerini karşılaması, sürekli oturma yerinin olması... Ama giyimi, yurttası olduğu ilke, turist kavramı için kritik özellikler değildir (Nas, 2000: 101).

4.2.2. Kavram Öğrenme

Bireyin adını öğrendiği yeni kavramları bilişsel şemalarında yapılandırma sürecine kavram öğrenme denilmektedir. Birey bir kavramın adını duymuş olabilir. Bu bireyin bu kavramı zihnine doğru şekilde yerleştirdiği anlamına gelmez. Birey adını duyduğu yeni kavramı zihninde doğru şemalara, doğru bağlantı ilişkileri ile yerleştirmesi gerekir.

Gagne (1970: 138) de, yeni öğrenilen nesneleri, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumuna kavram öğrenme adını vermektedir.

Zihinde bir kavramın oluşturulmasının kavram öğrenme için yeterli olmadığını savunan Ülgen (2001: 109), farklılıkları ve benzerlikleri gruplayarak yapılan genellemelerden sonra bunları sınıflayabildiğimiz kadar kavram öğrenmenin gerçekleştirilebilmiş olduğunu savunmaktadır. Kavram kazanma denilen sürecin gerçekleşebilmesi için genellemeler sonucu zihinde oluşmaya başlayan kavramın belirli nitelik ve ölçütlere göre zihinde ayrıştırılması gerekmektedir.

Kavram öğrenimini zorlaştıran etmenlerden bahseden Ülgen (2001: 136-138) tespitlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenilecek kavrama ilişkin ön bilgiler: Çocuklar yeni kavram öğrenirken, önce öğrendiği bilgileri ölçüt olarak kullanabilmektedir. Böylece kavram eksik, yanlış veya iki anlamlı öğrenilecektir. Bu durumun sonucunda çocuk ya çelişkiye düşerek cesareti kırılır veya kavrama ait edindiği ön bilgiyi savunmaya geçebilir

2. Kavram kargaşası: Bir kavram için birden çok sözcük kullanılması ya da bir sözcüğün birden çok kavram için kullanılması kavram kargaşasına yol açmakta ve çocukta kavram öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir.

3. Öğretim ortamının yetersizliği: Kavram öğretiminde öğretmenin, kavramlar ve kavramlar arası ilişkideki bilgi düzeyi ve kavram öğretim metotlarını kullanma becerisi, kavram öğrenme zorlukları arasında yer almaktadır.

Yukarıdaki kavram öğrenimini zorlaştıran etmenler incelendiğinde sağlıklı bir kavram öğreniminin sağlıklı bir öğretim ortamında gerçekleşebileceği âşikârdır. Kavram öğrenimini zorlaştıran etmenler doğrudan kavramın nasıl öğretildiği ile ilişkilidir. Bu ilişki de kavram öğretiminin önemini ortaya koymaktadır.

4.2.3. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi aslında eğitim felsefecilerinin ‘Nasıl öğretilim?’ sorusuna aradığı cevaptır. Günümüz eğitim anlayışlarında bireyin kavramları kendi zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırması ön plana çıkmaktadır. Bireyin kavramı sağlıklı bir şekilde öğrenebilmesi için, doğuştan itibaren şemalarına yerleştirdiği ön kavramlarının ve hazırbulunuşluluğunun yeterli olması gerekir. Öğrencinin kavramı öğrenme verimliliği ile öğretmenin kavramı öğretme yeteneği kavram öğretimi sürecini doğrudan etkiler.

Kavram öğretiminin; somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve soyut düzey olmak üzere dört ana düzeyde gerçekleştiğini söyleyen Senemoğlu (2004: 519-532) sinir sisteminin ve öğrenme yaşantılarının yeterli olgunluğa erişmesine, aynı düzeydeki kavramların farklı zamanlarda öğrenilebileceğine ve tüm düzeylerin birbiri ardınca yapılandırıldığına dikkat çeker.

Örneğin birey önce kuş ismini öğrenir ve kuş K-U-Ş sesini duyduğunda zihninde birkaç resim canlanır. Daha sonra kuşlara ait şemalarına birkaç özellik daha ekleyerek kuş kavramına ait olan ve olmayan örnekler bulur. Sözelimi birey, tavuğun uçamamasından yola çıkarak onun bir kuş olmadığını düşünebilir. Bireyin zihnindeki kuş şemasına yeni halkalar eklendikçe birey kuşa ait birçok özelliğin tavukta da var olduğunu ve tavuğun da bir kuş olduğunu kavrayabilir. Birey öğrendiği kavrama ait ne denli fazla özelliği şemalarına ekleyebilirse o derece kavramı soyutlaştırmış olur. Divan edebiyatındaki önemli mazmunlardan biri olan ‘garip bülbül’ün bir kuş olduğunu, gül diyarına âşık olduğunu ve zayıf bünyeli, kırılgan olduğunu öğrendikçe metindeki âşık kavramı ile birlikte düşünebilecek ve bu kavram onun zihninde gittikçe mazmuna dönüşecektir.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretiminin başlıca sorunlarından olan öğrencinin metnin ve şairin zihin dünyasını çözememesi sorunu, iletinin göndericisinin ve alıcısının kavram soyutluğunun birbirine çok uzak olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde de değinildiği gibi; çağın getirdiği şartlar bireyin, kavramı yalnızca işlevsel olarak öğrenmesine sebep olmaktadır. Bireyin anlam dünyası gittikçe fakirleşmekte ve OTEP kazanımlarının gerçekleşme düzeyi azalmakta, sanatçılarla öğrencinin arasındaki kavram kalitesinin farkı gün geçtikçe artmaktadır.

Birey öğrendiği kavrama ait özellikleri arttırdığı sürece somut işlem basamaklarından soyut işlem basamaklarına ulaşabilecektir. Somut işlemler döneminde benmerkezcilikten uzaklaşan birey, nesneleri birden çok boyuta göre (renk, şekil gibi) gruplandırabilir. Soyut işlemler dönemine ulaşan birey ise hipotezler kurarak düşüncelerini organize edebilir.

Bu süreçte kavram haritalarının etkili olduğu sahada yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. (Çardak, 2002; Kabaca, 2002; Güçlüer, 2006; Yaman, 2006; Korukçu, 2007; Erdoğan, 2007; Çolak, 2010; Koçak, 2011; Evrekli, İnel, Balım 2012.)

4.3.Kavram Haritaları

Bilgiyi organize etmek ve sembolleştirmek için kullanılan grafiksel araçlar olan kavram haritaları, Novak ve Gowin (1984: 15-27)'e göre kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde simgeleştirmek üzere tasarlanmıştır. Kavram haritaları öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini kolaylaştıran bir öğrenme aracıdır. Kavram haritaları ayrıca öğrencilerde önceden var olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardım ederler. Kavram haritaları kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için yapılır. Çalışmada cümleler yer almaz, bağlantılar sayesinde anlamlı ilişkiler kurulur. Örneğin, gök mavidir cümlesinde gök ve mavi kavramları bir bağlantı çizgisiyle bağlanır ve üzerine -dir eki getirilir. Kavram haritası kavramları kolay ve kalıcı bir şekilde beyne yerleştirmenin bir yoludur. Kavramlar arasındaki bağlantıları görsel olarak fark etmemizi sağlar. Ayrıca bir öğrenme sona erdikten sonra ne öğrendiğimizin bir özeti olarak da görev yapar.

Kavram haritalarının, kavramları öğrenmenin merkezine aldığı için Ausubel'in savunuculuğunu yaptığı anlamlı öğrenme kuramında da önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Novak ve Gowin (1984: 15-27)'e göre birey anlam ilişkilerini kendi getirdiği zihin şemalarının üzerine bina eder. Birey gibi bireyin zihnindeki kavram şeması da özel ve biriciktir. Bu bakımdan kavram haritalarının bireysel öğrenmeyi esas aldığı söylenebilir.

4.3.1. Kavram Haritaları Oluşturma Süreci

Yapılan araştırmalara göre kavram haritaları oluşturulurken izlenmesi gereken süreç şu şekildedir:

1. Öğretilcek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz. İlkeler ve kavramlar arası ilişkiler de bu listeye dâhil değildir.

2. Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı bir sayfanın başına ya da ortasına yazılır. Bu bir kavram olabileceği gibi bir tema da olabilir. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir.

Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır.

Kavramların birincil ve ikincil olarak ayrıldığı örümcek kavram haritalarda ise birincil, ana kavram ortaya diğer kavramlardan daha vurgulu şekilde yerleştirilir. İkincil kavramlar ana kavram etrafına yerleştirilir. Kavram ilişki yargıları ise kavramlar arasına ilişki yönü dikkate alınarak, kağıda paralel şekilde yazılır.

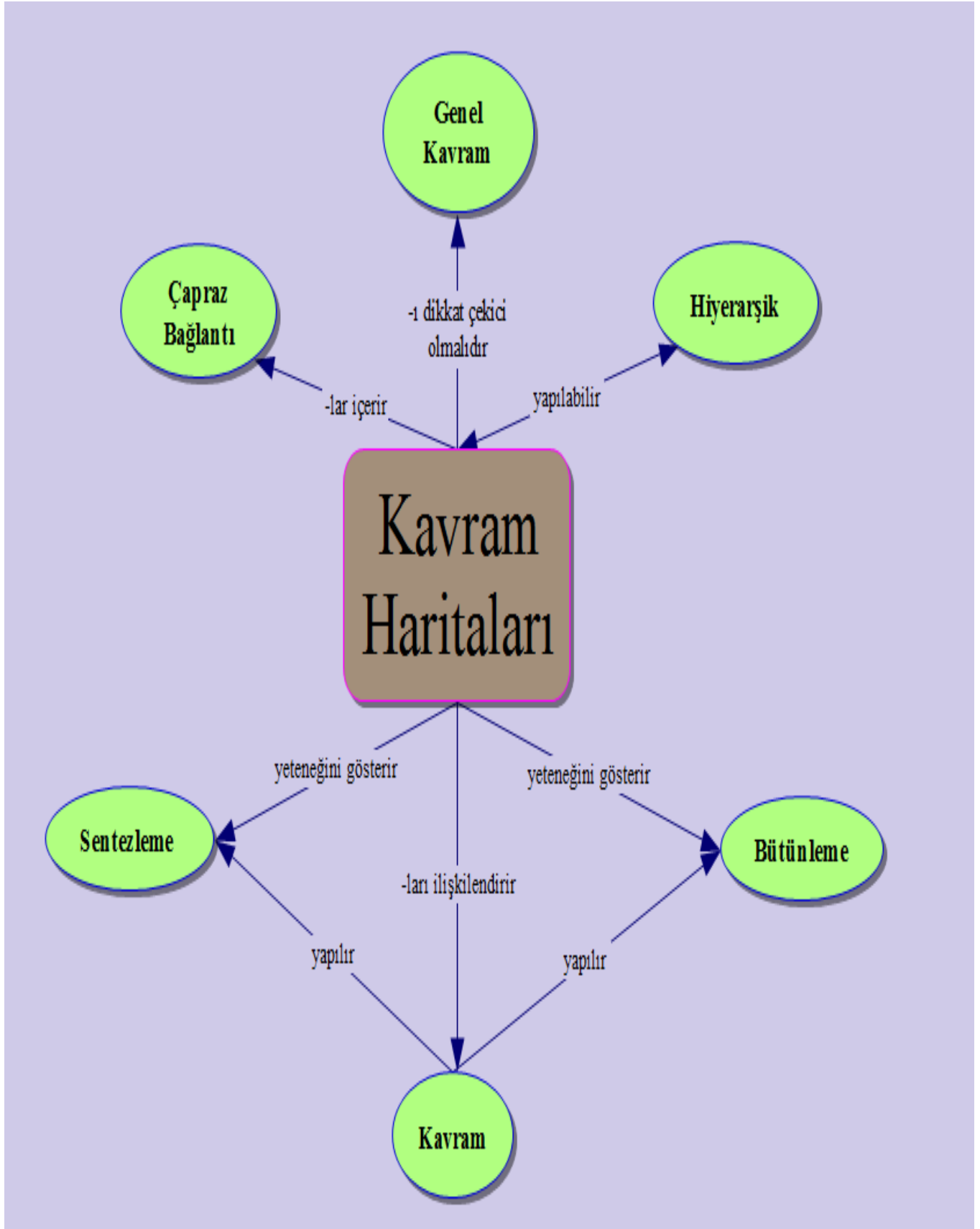
3. Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir; bunun için kavramlar “kutu” veya “yuvarlak” içine alınır.

4. Öğretilmek istenilen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. İlişki bu çizginin üzerine birkaç kelimelik bir ibareyle yazılır.

Bu ilişki haritadaki kavramlardan en az birini ilgilendiren bir önermedir. İlişkiler ve ilkeler kutulanmaz. Bazı hallerde ilişkinin yönü önemli olduğu için belirtilecek ilişki yönü ok ile gösterilir. İlişkileri içermeyen bir kavram haritası daha ziyade bir akış diyagramına benzer; öğretimde yeterince etkili olmaz.

6. Kavram haritası gereğinden fazla şişirilmemelidir. Harita başlangıçta basit tutulmalıdır. Harita çok sayıda kavramı, ilişkiyi ve ilkeyi içeriyorsa önce en önemli elemanları topluca gösteren bir genel harita, sonra genel haritanın bölümlerini ayrı ayrı gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır. (Çepni ve ark., 1997 :410-413)



Şekil 2: Kavram Haritalarının Özelliklerini Gösteren Kavram Haritası

4.3.2. Kavram Haritalarının Çeşitleri

Novak ve Gowin (1984: 39)'e göre kavram haritaları üç başlık altında incelenmektedir:

1- Akış Çizgesi (Flow Charts): Akış çizgesinde bir fikrin, düşüncenin, olayın akışı kavram haritası şeklinde sunulur. Akış çizgesi algoritmaları ve işlemleri birbirine oklarla bağlı değişik tiplerdeki kutular içinde gösteren yaygın bir şema tipidir. Akış çizgeleri çeşitli alanlardaki işlem ve uygulamaların yönetilmesi, belgelendirilmesi, tasarlanması ve çözümlenmesinde kullanılır.¹

2- Döner Diyagramlar (Cycle Diagram): Döner diyagramların oluşturulmasında kavramların birbiri ile karmaşık ilişkisi etkilidir.²

3- Dayandırılabilir Ağaçlar (Predicability Trees): Kavram, bir noktaya dayandırılacaksa dayandırılabilir ağaçlar kullanılabilir.

Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermek ve kavramları kullanılabilir kılmak için çizilirler. İlerlemeci öğretim felsefesine göre her bireyin kendine özgü öğrenme yöntemi vardır ve her birey özeldir. Bu yüzden bu felsefeye göre tek ve mutlak bir kavram haritası çiziminden bahsetmek çelişki olacaktır. Kavram haritası tekniğinde birey mevcut bilgisini biçimsel değişiklikler ile kendine özgü şekillerde sunabilmelidir. Kavram haritası çeşitlerinin oluşumundaki temel unsur haritaların şeklinden öte onların oluşturulma biçimleridir.

Altın (2002: 78) ise kavram haritalarını tamamlanma durumlarına göre üçe ayırır:

- a) Tamamlanmış ve ilişkilendirilmiş kavram haritaları,
- b) Tamamlanmış ancak ilişkilendirilmemiş kavram haritaları,³
- c) Tamamlanmamış ve ilişkilendirilmemiş kavram haritaları.⁴

¹ Ek 13 Metinlerin sınıflandırılması ile ilgili hazırlanan kavram haritası akış çizelgesine örnektir.

² Ek 15 Öğretici metinler ile ilgili hazırlanan kavram haritası döner diyagramlara örnektir.

³ Ek 10 Makale konusunda hazırlanan tamamlanmış ancak ilişkilendirilmemiş kavram haritalarına örnektir

⁴ Ek 4 Öğretici metinler ile ilgili hazırlanan kavram haritası tamamlanmamış ve ilişkilendirilmemiş kavram haritalarına örnektir

Yukarıdaki tasnif haritaların tamamlanma ve haritadaki kavramların birbiri ile ilişkilendirilme durumlarına göre oluşturulmuştur. Bu tasnife göre edebiyat derslerinin hangi aşamasında hangi tür kavram haritaları kullanılabileceği belirlenebilir. Örneğin, tamamlanmış ve ilişkilendirilmiş kavram haritaları dersin özet bölümünde ve bir önceki dersin bilgilerini hatırlatma bölümünde kullanılabilirken tamamlanmış ancak ilişkilendirilmemiş kavram haritaları geliştirme ve ölçme değerlendirme bölümlerinde kullanılmaya daha uygun olacaktır. Tamamlanmamış ve ilişkilendirilmemiş kavram haritaları da ölçme değerlendirme, ön bilgileri düzenleme, dikkat çekme aracı olarak kullanılabilir.

Kaya (2003: 73)'nın yaptığı araştırmaya göre ise kavram haritaları şekillerine göre üçe ayrılır:

- a) Hiyerarşik kavram haritaları
- b) Hiyerarşik olmayan kavram haritaları (örümcek, salkım, yıldız adı da verilmiştir)
- c) Zincir kavram haritaları

a)Hiyerarşik Kavram Haritaları:

Hiyerarşik kavram haritaları, kapsamlı bir kavram başlığı altındaki daha az kapsamlı kavramların genelden özele doğru bir yapı içinde ilişkilerini gösterir

Hiyerarşik kavram haritaları oluşturulurken aşağıda belirtilen basamaklar izlenebilir.

1. Konuyla ilgili kavramların listesi genelden özele doğru hiyerarşik bir yapı içinde oluşturulur.
2. Bu kavramlar listesinde en genel veya en kapsamlı kavram (merkez kavram) sayfanın en üstüne yazılır.
3. Konuyla ilgili daha özel olan ve merkez kavramı tanımlayan bağımlı kavramlar sayfanın daha alt kısımlarına aşamalı olarak yerleştirilir.
4. Kavramların, haritadaki diğer elemanlardan kolayca ayırt edilebilmesi için, daireler veya kutular içerisine alınması gerekir.

5. Haritayı oluştururken kavramların hiyerarşik olarak düzenlenmesi gerekir. Yaklaşık olarak aynı öneme ve kapsama sahip kavramlar aynı hiyerarşide (seviyede) bulunmalıdır

6. Kavramları birbirleri ile ilişkilendirmek için çizgiler kullanılır. Bu çizgilerin üzerine kavramlar arasındaki ilişkiyi anlamlı birer önerme haline getirecek bağlantı kelimeleri veya ekleri yazılır. Bu bağlantı kelimeleri veya eklerine “olabilir”, “sağlar”, “içerir”, “-dir”, “çeşididir”, “vardır” ve “-den oluşur” örnek verilebilir.

7. Kavram örnekleri haritanın alt kısmında ilgili kavramlarla ilişkilendirilir. Ancak bu örnekler, haritada kolayca ayırt edilebilmesi için daireler veya kutular içerisine alınmamalıdır.

8. Haritanın farklı kısımlarındaki kavramlar arası ilişkileri göstermek için, bağlantı kelimeleri veya ekleri yardımı ile çapraz bağlantılar kurulur.

b)Hiyerarşik Olmayan Kavram Haritaları:

Ağ, kategori, yıldız veya örümcek kavram haritaları olarak da adlandırılan hiyerarşik olmayan kavram haritaları hiyerarşik yapıda olan kavram haritalarına kıyasla kavramlar arası ilişkilerin çok farklı şekillerde düzenlenmesine olanak sağlar.

Hiyerarşik olmayan kavram haritaları oluşturulurken aşağıda belirtilen basamaklar izlenebilir.

1. En genel veya en kapsamlı kavram (merkez kavram) sayfanın ortasına yazılır.

2. Daha az kapsamlı kavramlar, çizgiler ve oklarla merkez kavrama bağlanır.

3. Özel kavramları içeren alt kategoriler, üst kategorilerle ilişkilendirilir.

4. Kavramlar daireler veya kutular içerisine alınıp, kavramlar arası ilişkiler bağlantı kelimeleri veya ekleri ile anlamlı birer önerme haline getirilir.

5. Örnekler ilgili kavramlarla ilişkilendirilir. Ancak bu örnekler daireler veya kutular içerisine alınmamalıdır.

6. Haritanın farklı kısımlarındaki kavramlar arası ilişkileri göstermek için çapraz bağlantılar kurulur.

c)Zincir Kavram Haritaları

Ardışık veya sırasal olarak da adlandırılan zincir kavram haritaları yukarıdan aşağıya doğru birbirini takip eden kavramların bağlantı kelimeleri veya ekleri ile ilişkilendirilmesi sonucu oluşturulur. Bununla birlikte, öğretmenler bu tür bir kavram haritası hazırlamış olan öğrencinin, konuyla ilgili kavramları anlamada veya kavram haritası tekniği hakkında bazı sorunlara sahip olduğu sonucuna varabilirler. Çünkü bu tür bir kavram haritası yetersiz kavramayı gösterir.

4.3.3. Kavram Haritalarının Kullanım Alanları

Kavram haritaları üzerine yapılan çalışmalarda bu haritaların eğitim-öğretim çalışmaları içinde kullanıldıkları alanlar şu şekilde belirtilmektedir:

- Kavram haritaları, öğrencilerin öğretimi yapılan eski konularla yeni öğrenmelerin ilişkisini ortaya koyabilmek için kullanılabilir.
- Sınıfta öğrencilerle birlikte çizildiğinde, öğrencilerin konunun ana temasını ve onunla ilişkili diğer kavramları not almalarına fırsat vermek için kullanılabilir.
- Derste işlenen konunun ders sonunda öğrenciye özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Bu tür bir özetleme, konunun ana kavramları ve başlıklarıyla alt kavram ve başlıklar arasında ilke ve önermeler aracılığıyla bağlantılar kurulacağı için öğrenciyi ezber yapmaktan kurtaracaktır.
- Kavram haritaları, iki veya üç boyutlu öğretme ve öğrenme aracı olduğu için, öğrenciye öğretilmek istenen bilgiyi görsel ve somut hale getirmede etkili ve çok boyutlu bir araç olarak kullanılabilir. (Chang, Shung, Chen 2002;5-23; Korukçu 2007)

Kabaca (2002: 29-33)'ya göre bir öğretim yöntemi olarak kavram haritaları, öğretim modelinin her aşamasında kullanılmaya uygundur. Dersin başlangıç, açıklama, geliştirme ve değerlendirme aşamalarında kavram haritası kullanılabilir. Kavram haritaları, üniteler ve bölümler arası bir geçiş olarak da yararlıdır. Öğrencinin konular arasındaki bağlantıları kurabilmesini sağlar. Bir üniteyi pekiştirmek ve değerlendirme aktivitelerine hazırlanmak için kullanılan doğal bir yol da olabilir. Genel olarak kavram haritaları, öğrencilere kavramları anlamaları, hatalı öğrenmeleri tespit etmeleri ve kavramlar arası ilişkileri belirlemeleri için değişik

seçenekler sunmaktadır. Bu yönüyle de bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaktadır.

Kavram haritaları, hem bireysel çalışmalarda hem de grup çalışmalarında kullanılabilir. Bireysel aktivitelerde kullanımı, öğrencilerin anlama seviyesini ölçmek için daha uygundur. Grup çalışmalarında ise bir grubun yardımlaşarak oluşturduğu kavram haritaları, bu grubun anlama seviyesini göstermesi açısından önemli olmaktadır.

Kavram haritaları, dersin farklı düzeylerinde değişik amaçlar için kullanılabilir. Kaptan (1999, 113-114)'a göre bu düzeyler aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

1. Başlangıç Aşamasında Kavram Haritasının Kullanılması

Öğrencilerin kavram hakkında önceden bilgileri varsa, bu aşamada kavram haritası kullanmak uygun olabilir. Bu aşamada, kavram haritaları öğrencilerin kavram hakkında önceden bilgilerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da kullanılabilir.

Öğrencilerden o sırada anlattıklarına göre bir kavram haritası yapmaları istenebilir. Bu da öğrencilerin yanlış anlamalarını belirleyip düzeltmeleri için bir fırsat verebilir.

2. Araştırma Aşamasında Kavram Haritasının Kullanılması

Bu aşamada, kavram haritası öğrencilerin kavram değişiklikleri hakkındaki görüşlerini sergilemelerini sağlar. Bu alışma sırasında, özellikle öğrenciler kavram haritası çizmeyi yeni öğreniyorsa, öğrencilere kısmen tamamlanış bir harita verip kavramı araştırıp öğrendikçe bu haritayı tamamlamalarını istemek çok uygun olacaktır.

3. Açıklama Aşamasında Kavram Haritasının Kullanılması

Açıklama aşamasında bir kavram haritası yapmak, öğrencilerin bir kavramdan ne anladıklarını görsel olarak yansıttığı için uygun olacaktır. Fen bilgisinde örneğin deneysel bir çalışma ya da tartışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden bir kavram haritası çizmeleri istenebilir. Eğer kavramlar çok zor değilse, bunu kendileri yapabilirler. Kavramlardan ne anladıklarını özetlemeleri istenip, daha sonra bir kavram haritası çizmeleri istenebilir. Öğrencinin ğrenme sistemine bakarak, not alma ya da taslak çıkarma gibi yöntemlerle alternatif olarak kullanılan kavram haritası da çok yararlı olabilir.

4. Geliştirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanılması

Bu aşamada öğrencilerin, açıklama bölümünde çizmiş oldukları bir kavram haritasını aynı kavram için yeniden kullanmaları fakat farklı renkteki kalemle, geliştirme çalışmasında öğrendikleri doğrultusunda eklemeler yapmaları uygun olacaktır. Gelişme aşamasındaki kavram haritası, çapraz bağlantıları ve ileri düzeydeki önermeleri ile bir önceki aşamada kullanılanlardan daha karmaşık görünebilir. Aynı zamanda, kısmen tamamlanmış bir haritayı öğrencilere vermek de, geliştirmekte oldukları bir kavram hakkında bir sınıf ya da grup tartışması başlatmak için uygun bir yoldur.

5. Değerlendirme Aşamasında Kavram Haritasının Kullanılması

Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışmalarına uygun bir metottur. Öğrencilerin bir kavramı ne kadar iyi anladıkları konusunda yararlı yollar sunmaktadır.

Aynı zamanda, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirlemek açısından da olasılıklar yaratır.

Kavram haritaları, planlama, öğretim ve değerlendirme gibi pek çok amaç için okul öncesinden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde kullanılabilir.

Bu referanslardan hareketle aşağıda Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde kullanılabilecek kavram haritası örnekleri oluşturulmaya çalışılmış ve örnek uygulama formlarından birisi 4.4. maddede analiz edilmiştir.

4.3.4. Kavram Haritası Kullanımının Yararları

Novak ve Gowin (1984: 36) kavram haritasını iki veya üç kişilik gruplar oluşturulduğunda oldukça faydalı bir sınıf içi etkileşim aracı olarak görmüşlerdir. Kavram haritaları geçerli ve güvenilir bir değerlendirme ve özellikle araştırma aracı olarak kullanıldığında eğitim sürecine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Gelişim psikologları insanın doğduğu andan itibaren kavram öğrenmeye başladığını savunmaktadır. İnsan gelişim özelliklerine göre çevreyi tanıma donanımına sahiptir. Önce nesneleri ağızla tanımaya ve anlamlandırmaya çalışan insan daha sonra bu kavramlara zihinsel gelişim sürecine göre koku, renk, şekil, doku, ses gibi özellikler ekleyerek kavram ağını genişletir. Bu genişleme çevreyle

etkileşim kalitesine göre hızlanır. Özellikle okul döneminde birey yoğun bir şekilde kavram dağarcığını genişletir. Bu süreçte hangi kavramın hangi kavram ile ilişkili olduğunu saptaması gerekir. Öğrendiği her bir kavramı doğru kavramlar ile ilişkilendirebilirse birey yeni kavramlara daha çabuk ulaşabilecektir. Eğitimcilerin sık sık ‘şu öğrencinin temeli zayıf’ demesi aslında bu açıklamanın bir yansımasıdır. Kavram haritaları kullanışlı, anlamlı, kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir öğretim tekniğidir.

Korukçu (2007:117) da kavram haritalarının yukarıda ifade edilen yararlarına ilave olarak şunları belirtmektedir:

1- Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini görmeleri ve bireysel olarak yeni bilgiyi nasıl yapılandırabileceklerini fark etmeleri, öğrenmelerini kolaylaştırır.

2- Öğrencileri, yazılı bir materyal üzerinde kavramları tanımlama, özetleme ve ilişkilendirme konusunda cesaretlendirir. Öğrencilerin derslerdeki performansı farklılaşabilmektedir. Bir öğrenci bir derste çok iyi bir performans ortaya koyarken, sonraki bir derste yeterli performansı gösterememektedir. Bu da, konular arasında bağlantı sorunu yaratmaktadır. Bu noktada kavram haritaları dersler arasında daha iyi bağlantılar gerçekleştirmek için öğrencilere yardım eder.

3- Bloom’un eğitimsel taksonomisinde dile getirilen hedefler; “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” dir. Geleneksel testler yeni bilginin öğrenci tarafından analiz edilip edilmediğini, sentez edilip edilmediğini ve değerlendirilip değerlendirilmediğini devamlı belirleyemez. Bu güçlüğün üstesinden gelebilmenin bir yolu da kavram haritalarıdır.

4- Kavram haritalarını geliştirmek ve değiştirmek, yaratıcı olmayı ve yeni görsel bağlantılar yapmayı gerektirir. Bu noktada kavram haritaları edinilmiş yeni bakış açılarına dayalı olmak üzere eşsiz öğrenme fırsatları sunar. Belki de bu kazanç, özellikle eğitimcilerin yeni sınıf materyalleri geliştirmelerinde yarar sağlayabilir.

5- Kavram haritası kavramları toplamak ve onları mantıksal bir tarzda sunmak için yararlı bir araçtır.

6- Kavram haritalama, yansıtılan materyale açık bir odaklanma sağlamak yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

7- Öğrencilerin kapsamlı kavram çatıları oluşturmalarına ve kavramların genelin içindeki yerini görmelerine yardım eder.

Avantajları:

- Okumadan daha kolay bir şekilde öğrenme materyalini kavramayı sağlamaktadır,
- Öğrencileri daha iyi yoğunlaşmaya ve bilgileri daha iyi organize etmeye zorlar,
- Tek bir sayfa üzerinde yer alan kavramlar çalışmayı kolay hale getirir,
- Akışı görmek daha kolaydır,
- Öğrenci görsel bilgi ile daha iyi öğrenir.

Dezavantajları:

- Hazırlanması oldukça fazla zaman alır,
- Öncelikle nereden başlanacağı bilinemeyebilir,
- Haritalara başlanabilmesi için, tanımların iyi anlaşılması gerekir,
- Kavram haritası üzerinde yer alan çok fazla bilgi karışıklık meydana getirebilir.

4.4. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Derslerinde Kavram Haritası Kullanım Formlarına Yönelik Geliştirilebilecek Tutumlar:

Kavram haritaları ile yaratıcı öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Kavram haritaları tekniğinin esas amacı, haritaları kullanan kişilerin sahip olduğu bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurdurarak önceden farkında olmadığı kavram ilişkileri hakkında farkındalık yaratmaktır.

Amaç öğrencinin yaratıcı düşüncesini geliştirmek olduğundan tek ve katı kurallar içeren bir kavram haritasından bahsetmek doğru olmayacaktır. Novak ve Gowin bu konuda ‘Öğrenciden öğrenciye hazırlanan kavram haritası değişebilir. Önemli olan da budur. Öğretmen tek bir haritayı dikkate alarak değerlendirmeler yapmamalı, öğrencilerin keşiflerini sınırlamamalıdır. Önemli olan kavramlar arasındaki bağlantıları doğru kurmak ve öğrenci merkezli olabilmek’ olduğunu vurgulamaktadır (Novak ve Gowin, 1984: 84).

Kavram haritalarının uygulanmasında en iyi yol diye söylenebilecek bir yol yoktur, ancak birkaç yaklaşım gösterilebilir. Öğrenci düşüncelerine göre ve farklı seviyelere göre oluşturulmuş uygulama modelleri üç ayrı bölüme ayrılabilir. 1. sınıftan 3. sınıfa kadar öğrenciler için A, 3. sınıftan 7. sınıfa kadar B, 7. sınıftan 11. sınıfa kadar ise C seviyeleri geliştirilmiştir. Tabi ki bunlar eleştiriye açık, geliştirilebilir özelliklerdir (Novak ve Gowin, 1984: 85).

Hazırlanan kavram haritaları örnekleri ve kullanım şekilleri de yalnızca bir öneri niteliğinde olup sınıfın, öğrencinin dersin, sürenin ve öğretmenin durumuna

göre esneklik göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmamızda Türk Edebiyatı derslerinde kavram haritalarının kullanım formlarına yönelik geliştirilebilecek farklı tutumlara model teşkil etmesi açısından ‘Makale Konusu’ örneği üzerinde uygulama biçimleri ele alınarak tartışılmıştır.

a)Giriş Bölümünde

Dersin kavramları öğretilmeden önce bir kavram analizi yapılmalıdır. Makale konusu için yapılacak olan kavram analizinde şu sorulara cevap aranmalıdır:

1. Makale konusunda öğrenciye hangi kavramlar öğretilecek?
2. Öğrencinin makale konusunda kavramları ilişkilendirebileceği diğer türlerdeki özellikler ile henüz karşılaşmadığı veya diğer öğretici metinlerde geçmeyen kavramlar nelerdir?
3. Makale konusunda öğretilecek olan kavramlarla doğrudan ilgili özellikler ve ilkeler nelerdir?

Kavram analizinde belirlediğimiz sorulara cevap vererek kavram haritası hazırlama çalışmalarına başlanabilir:

1. Makale konusunda dilin işlevleri, anlatım türleri, üslup özellikleri, düşünceyi geliştirme yolları, metnin hedef kitlesi, metinlerin alıcıya ulaşma kanalları ile ilgili kavramlar tanıtılacaktır. Bu kavramlardan göndergesel işlev, tartışmacı anlatım, kanıtlayıcı anlatım, açık, akıcı, duru anlatım, kamuoyu, bilimsel dergiler, tanımlama, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, nesnel ifadeler, bilimsel dergiler, gazeteler gibi kavramlar öğrenciler tarafından anlamlı ilişkilere dönüştürülecektir.

2. Öğrencinin daha önceki haftalarda öğrendiği fıkra türünde ürün olarak ortaya çıkardığı kavram haritasının makale konusunda da dersin hazırlık bölümünde kullanılması faydalı olacaktır. Diğer öğretici metinlerden farklı olarak karşımıza çıkan kanıtlayıcı anlatım türü ve özellikleri ön hazırlık araştırmalarında kullanılabilir. Öğrenci, kanıtlayıcı anlatım özellikleri içeren bir metni sınıfa getirerek bu anlatım türüne dair çıkarımlarda bulunabilir.

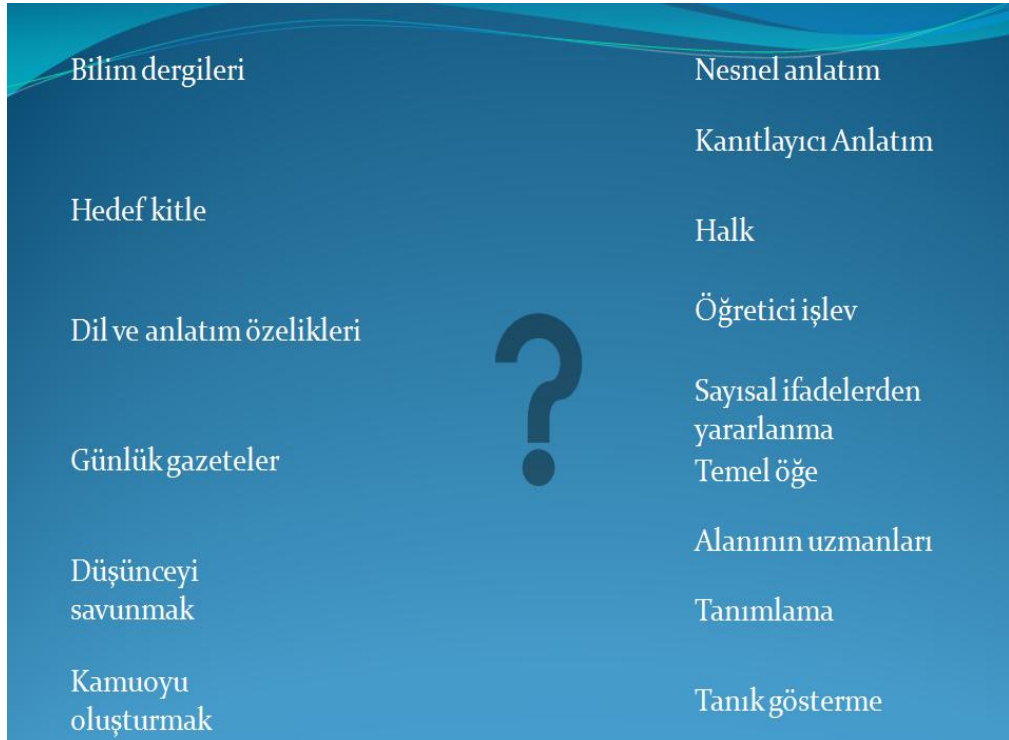
3. Öğretici metin türlerinin birçok özelliği dil ve anlatım özellikleri bakımından birbirini tamamlar nitelikte olduğu için bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkeleri ile konu işlenebilir.

b)Geliştirme Bölümünde:

1. Öğretmen etkileşimli tahtaya veya sınıf tahtasına makale konusunda ilişkilendirilecek olan kavramları, öğrencilerin kavramlar üzerinde düşüncelerini sağlayacak şekilde tahtaya yazar.

Öğretmenin bu etkinliği bir anlamda beyin fırtınası etkinliğine dönüştürmesi de mümkündür. Öğrencilerden istenilen kavramlara buluş yoluyla öğrenme ilkeleri çerçevesinde, sözel ipuçları ile ulaşmaları da istenebilir. Beyin fırtınası yöntemi bu aşamada öğrencinin önerdiği hatalı kavramları da tahtaya listelemeyi gerektirdiğinden zaman kaybına yol açabilir.

Bu etkinlikteki temel amaç öğrencinin kavramlar üzerinde düşünmesini sağlamaktır. Listelenmiş kavramları aşağıdaki şekilde göstermek mümkündür:



Şekil 3: Makale Konusunda Listelenmiş Kavramlar

2. Öğretmen ipucu niteliğinde birkaç bağlantı kelimesini veya eklerini tahtaya yazarak öğrencilerin doğru kavram önermelerine ulaşmasını sağlar. Örneğin, **–dır, kullanılır, yazılandır, yer alır vb...** bağlantı kelimeleri ile:

- Makalenin hedef kitlesi halktır.
- Makalede temel öge kamuoyu oluşturmaktır.
- Makalenin hedef kitlesi alanının uzmanlarıdır.
- Makale bilimsel dergilerde yayımlanır.
- Makale gazetelerde yayımlanır.

Şeklindeki önermelere ulaşması istenir. Bu çalışmadaki amaçlardan biri de öğrenciye iki ayrı makale kavramı olduğunu hedef kitle, yayımlama aracı, temel öge gibi kavram ikilikleri ile keşfettirmektir.

Öğrencilerin yukarıda keşfettiği ve tahtada listelenen iki ayrı türe ait kavramları, kendi anlam dünyalarında birbiri ile ilişkilendirmeleri istenir. Öğrencilerin bu ilişkilendirmeleri hızlı bir şekilde tamamlamaları sağlanır.



Şekil 4: Makale Konusunda Listelenmiş ve Eşleştirilmiş Kavramlar

Öğrencilerin kavram eşleştirmelerini yönlendirebilmek amacıyla, kavram eşleştirmeleri gazete makaleleri için siyah renkli, bilimsel makaleler için kahve renkli ve her iki türe ait ortak özellikler için ise mavi renkli gösterilmiştir.

Yukarıdaki gibi kavramlar oklarla ayrıştırılıp kavram haritaları hazırlamaya uygun hale getirilebileceği gibi, iki ayrı başlık altında aşağıdaki gibi kavram sınıflandırılması da yapılabilir. Oklarla kavram sınıflandırılması yapmak karışık gözükse de öğrencilerin kavram ilişkilendirmesi safhasına geçişi için daha kullanışlı olacaktır.

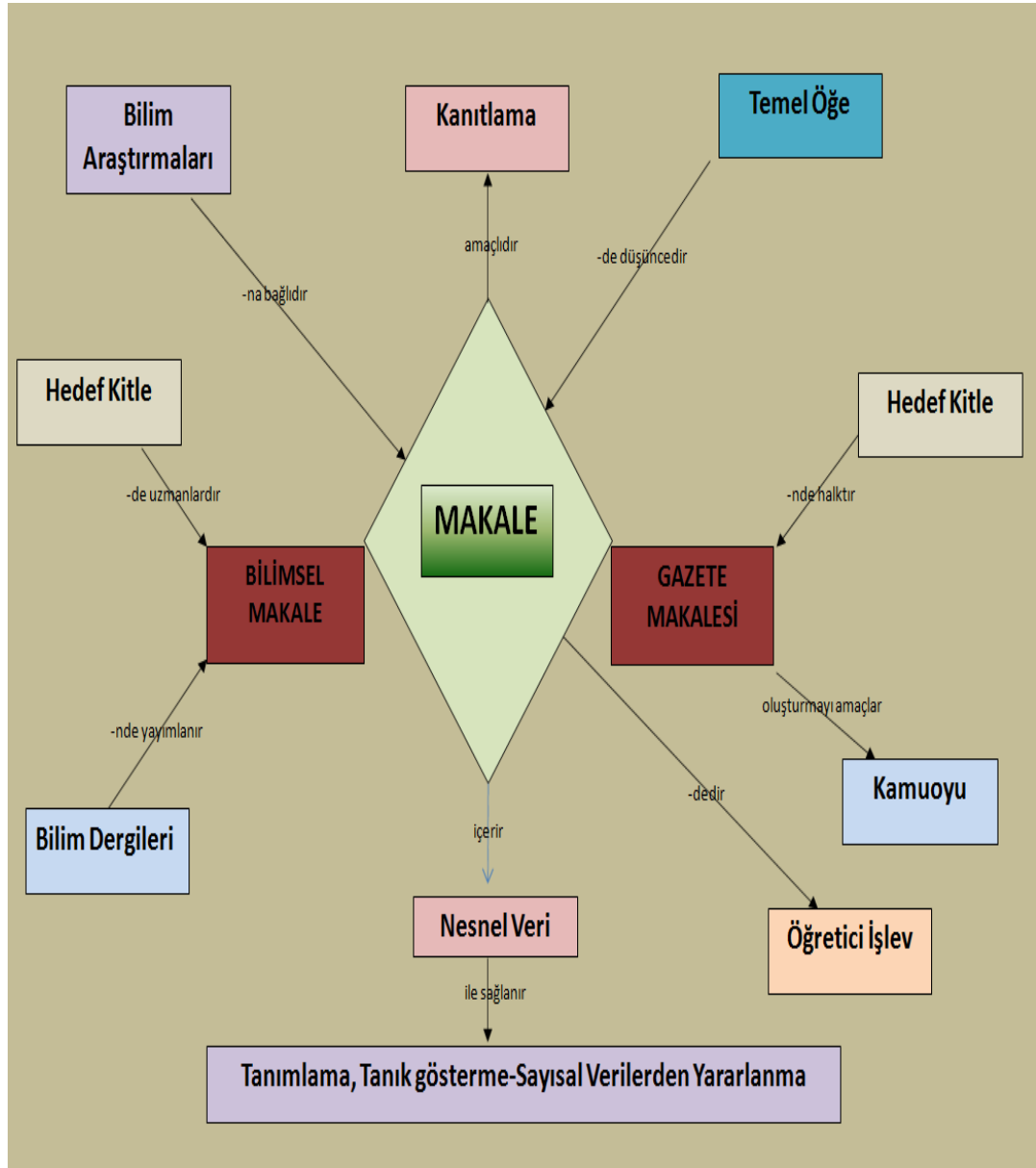
Bilimsel Makaleler	Gazete Makaleleri
Bilim dergileri	Günlük gazeteler
Alanının uzmanları	Halk
Düşünceyi savunmak	Düşünceyi savunmak
Kanıtlayıcı Anlatım	Kanıtlayıcı Anlatım
Öğretici işlev	Öğretici işlev
Tanımlama	Tanımlama
Tanık Gösterme	Tanık Gösterme
Nesnel Anlatım	Nesnel Anlatım
Sayısal Verilerden Yararlanma	Sayısal Verilerden Yararlanma

Şekil 5: Makale Konusunda Sınıflandırılmış Kavram Listesi

2. Yukarıdaki ayırma çalışmasının ardından simgesel pekiştireçler yolu ile öğrenciye keşfettirilen bilimsel makale ve gazete makaleleri türleri için öğrencilerden türlerin ortak ve farklı özellikleri hakkında çok sayıda önermeye ulaşması istenir.

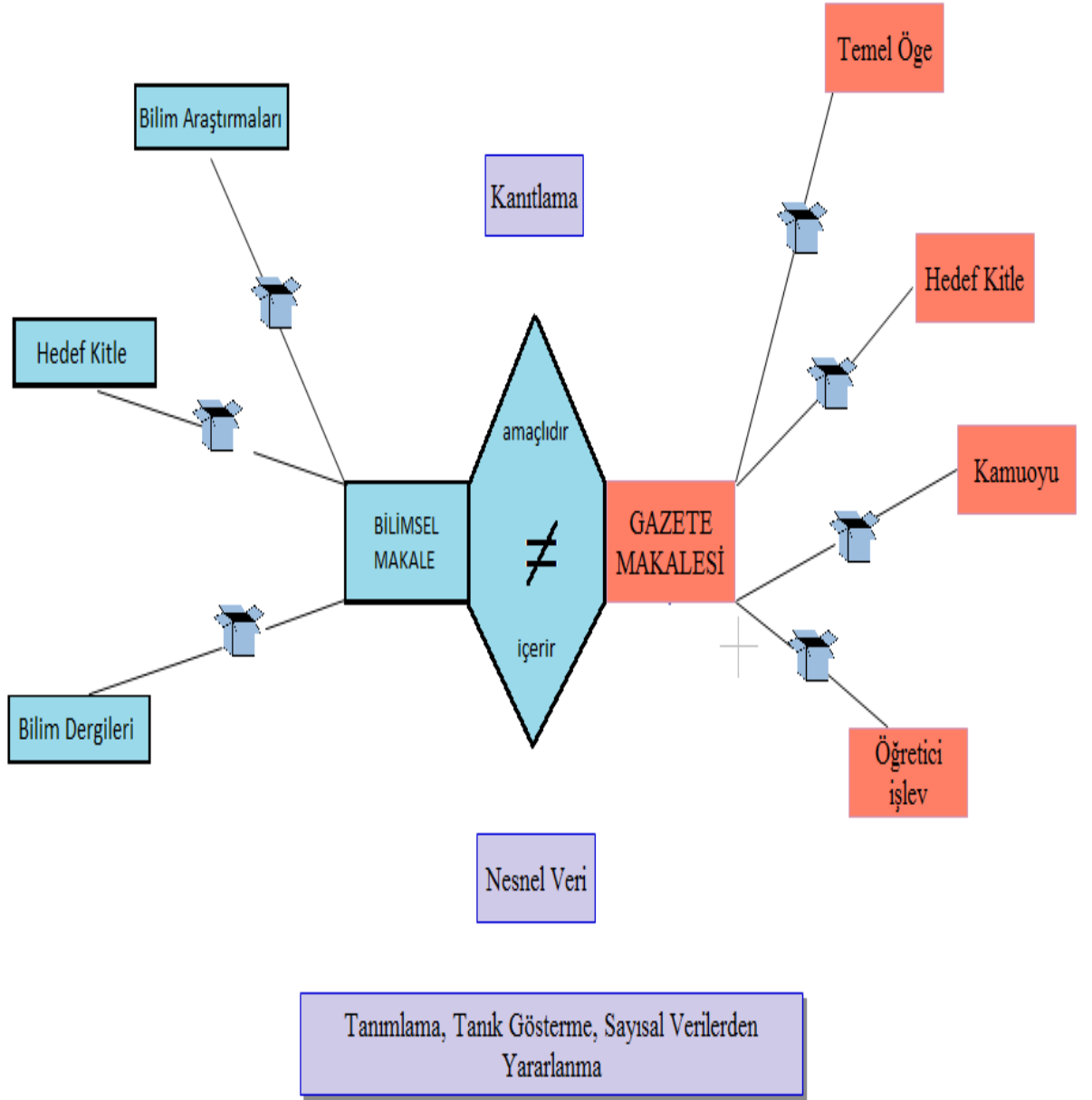
c)Sonuç ve Değerlendirme Bölümlerinde:

Kavramları sınıflayan ve kavramlara ait çok sayıda önermede bulunan öğrenciler kavram haritası oluşturmaya hazır hale gelmişlerdir. Öğrenciler keşfettikleri önermelerle, kendi tasarımlarına göre kavram haritalarını hazırlayabilirler.



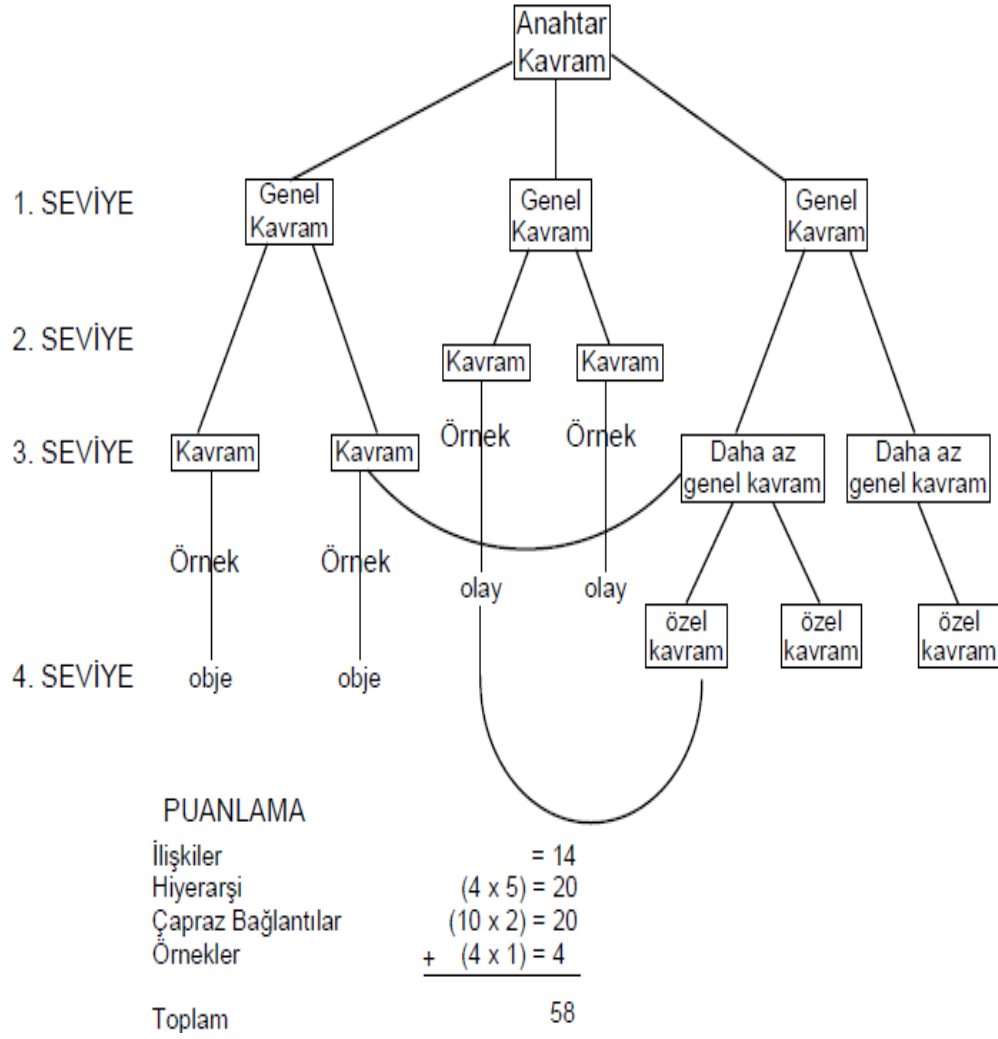
Şekil 6: Makale Konusunda Listelenmiş ve Eşleştirilmiş Kavram Haritası

İlişkilendirilmemiş kavram haritalarından da dersin sonuç ve değerlendirme bölümlerinde yararlanmak mümkündür. Bu tür kavram haritaları sonraki derslerde hatırlatıcı ve ön bilgileri harekete geçirici etkinliklerde kullanılabilir.



Şekil 7: Makale Konusunda Tamamlanmamış Kavram Haritası

Kavram haritalarını bir değerlendirme aracı olarak kullanmak da mümkündür. Hiyerarşik kavram haritaları değerlendirme amacıyla kullanıma daha uygundur. Bu tür bir değerlendirme için Novak ve Govin'in (1984) geliştirdiği puanlama ölçeğinden yararlanılabilir.



Şekil 8: Hiyerarşik Kavram Haritaları ve Puanlama Modeli (Novak ve Gowin, 1984: 37)

Hazırlanan kavram haritaları öğrenme sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak aşama aşama öğrencilerin sezme, düşünme, keşfetme becerilerini harekete geçirmek için,

1. Haritası yapılan ana kavramdan başlayarak çağrışım kavramlarına doğru
2. Çağrışım kavramlarından ana kavrama doğru
3. Ana kavram ve çağrışım kavramları arasındaki ilişki
4. İlişki yönü

gibi çeşitli açılardan sorgulatılarak uygulamanın gerçekleştirilmesi kavram haritalarıyla hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde son derece etkili olacaktır.

4.5. Ortaöğretimde Türk Edebiyatı Öğretimi

Toplumlar bünyelerinde geliştirdikleri sistemleri ile beraber tıpkı bir insan gibi doğar, büyür ve ölürler. Toplumlar büyümek ve gelişmek için kültürünü oluşturan dil, tecrübe, gelenek, edebiyat gibi tüm unsurlarını bir sonraki kuşaklara aktarmak zorundadır. Böylece sonraki kuşaklar geçmişten gelen değerleri, çağın gerekleri ile sentezleyerek toplumun devamlılığını sağlamış olacaktır. Bu devamlılığın sağlanmasında, kültürel değerlerin ve estetik birikimin aktarılmasında önemli görevlerden biri de edebiyata dolayısıyla edebiyat öğretmenlerine düşmektedir.

Edebiyat öğretiminin mahiyeti, işlevleri ve amaçları konusunda Genç (2008: 424-425) edebiyat sanatının, dilin kültürle arasında cereyan eden alıcı-verici ilişkisinin göstergesini sağladığını vurgulamaktadır. Edebiyat, birey ve toplumların her türlü bilgilenmelerini ve estetik haz alarak ruh olgunluğuna erişmelerini sağlamada çağlar boyunca en etkili güzel sanat alanı olmuştur. Okuyan, dinleyen ve seyreden her konumdaki kişiye çeşitli işlevleriyle ilham kaynağı olmuştur. Edebiyat eseri öğretici ve edebi eserleriyle hem kültür hayatını düşündürür, duygulandırır, hayal ettirir, biçimlendirir hem de kültürün ifadesi olarak toplumların tarihini, felsefesini örf ve adetlerini yansıtır.

Dünyanın belli başlı kültür yaratıcıları arasında köklü ve zengin bir edebiyat geçmişine sahip olan Türk milletinin binlerce yıllık bilgi ve tecrübe birikimine sahip olduğunu belirten Çetin (2010:1) edebiyat eserini, tarihi dönem içinde edindiği bilgi ve tecrübe birikimi, dil vasıtasıyla yazıya veya söze dökülmüş hali olarak tanımlamaktadır.

Çetin (2010:1) sözlü ve yazılı edebiyatımızın kimi zaman merkezi otorite tarafından kurulan eğitim kurumları ile kimi zaman ise halk eğitimi diyebileceğimiz yaygın eğitim vasıtasıyla öğrenilip öğretildiğini savunmaktadır.

Yukarıda söylenen edebiyat öğretimini tesis eden kaynaklar arasında olan halk eğitimi bir yaygın eğitimidir. Yaygın eğitim ise yine merkezi otorite tarafından kurulan eğitim kurumlarıdır. Dolayısıyla yukarıdaki ayrımın hatalı bir sınıflama olduğunu söylemek mümkündür. Edebiyat öğretimi tarih boyunca merkezi otorite

tarafından kurulan eğitim kurumları (formal) ve merkezi otoriteden bağımsız (informal) şekilde gerçekleştiğini söylemek daha doğru olacaktır.

Bugünkü Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinin cumhuriyet'in ilanından günümüze kadarki geçirdiği değişikliklere değinmek, öğretici metinlerle ilgili içeriğin bugünkü programda yerinin anlaşılmasında yarar sağlayacaktır.

Yücel (2004: 184-192)'in ve Dursunoğlu (2006:227-244)'nın araştırmasından yola çıkarak Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretimi tarihi konusunda aşağıdaki bulgulara ulaşmak mümkündür:

1924'te toplanan 2. Heyet-i İlmiyye toplantısında eğitim kurumlarının isimlerinde ve sürelerinde değişiklik yapılmış olup ibtidaiyelere ilk mektep adı verilmiş, eğitim süreleri 6 yıldan 5 yıla indirilmiş; ortaöğretim üçer yıllık iki devre haline getirilmiştir. Birinci devresine ortamektep, ikinci devresine ise lise denilmesine karar verilmiştir. Lise 3. sınıfta fen ve edebiyat olarak şube ayırımına gidilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat dersleri için ilk program bu toplantıda hazırlanmış, Esbâb-ı Mucibe Lâyihası adlı kitapçıkla programın ilkeleri anlatılmıştır. Programın Türkçe bölümlerini Mehmet Fuat Köprülü, Ali Canip Yöntem, Süleyman Şevket Tanlı hazırlamıştır. (Karakuş 2002, 170-171)

3 Mart 1924 Tevhid-i tedrisat ile eğitim kurumları programlarında birlik sağlanmış, bununla beraber planlı şekilde edebiyat öğretimine geçilmiştir. 1924 programında iki bölümden oluşan liselerin 6 ve 7. sınıf diye adlandırılan bugünkü lise 1 ve 2. sınıflarında üçer saat, lise 3'lerde ise fen bölümlerinde 2, edebiyat bölümlerinde haftalık 5 saatlik edebiyat dersine yer verildiği görülmektedir.

1927 yılındaki revizyonla derslerin dünyadaki diğer ortaöğretim kurumları gibi ülkemizde de edebiyat derslerinin metne dayandırılması gerektiği benimsenmiştir. Aynı zamanda önceden sadece edebiyat tarihi konularına ayrılan 5. sınıf edebiyat derslerinin bir saati, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda Türk edebiyatı tarihine; bir saati, izahlı edebi kıraate; bir saati ise edebi tetkik ve tahrirle ayrılmıştır. Edebi kıraat kısımlarında Batı edebiyatının seçkin eserlerinin okutulmasının gerekliliği ifade edilmektedir.

1928 yılında yapılan harf inkılâbı Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersleri için önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Programda yer alan Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmış, lise iki ve üçüncü sınıfların konularının dörtte üçünü oluşturan Dîvan edebiyatına toplamda bir öğretim yılı olmak üzere haftada bir saat ayrılmıştır.

ÖĞRETİM PROGRAMI	SINIFLAR			
	LİSE-1	LİSE-2	LİSE-3 (Fen)	LİSE-3 (Edebiyat)
1924	3	3	2	5
1927	3	3	3	5
1929	3	3	3	5

Tablo 3: 1924, 1927, 1929 Programlarına Göre Ortaöğretim Türk Edebiyatı Ders Saatleri

Bu programlarda dil ve edebiyat öğretiminin bir bütün teşkil ettiği, lisenin son sınıfındaki edebiyat dersi ile ortaokulun ilk sınıfındaki Türkçe derslerinin kapsam ve nitelik bakımından aynı amaca hizmet etmesi gerektiğini ve derslerin kolaydan zora, parçadan bütüne şeklinde olması gerektiği söylenmektedir. (Yücel, 1938: 96)

1924 yılında hazırlanan bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl yürürlükte kalmıştır. 1976’da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönmüştür. Nihayet “Ders Geçme ve Kredili Sistem”e göre uygulanan 1991 programı uygulamaya konulmuş ve bu program 1995-1996 öğretim yılına kadar uygulanmıştır. 1995-1996 öğretim yılı başında tekrar “Sınıf Geçme Sistemi”ne dönmüş; ancak, bu sistem ile ilgili program henüz hazırlanmadan yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Dursunoğlu, 2006:229).

Ortaöğretim programları tarihinde 1957 programı hariç tutulduğunda siyasi otoritelerin değişikliğe eğitim politikalarından başladığı ve bu eğitim programları içinde de Türk Edebiyatı ve Türkçe derslerinin ders saatleri, içerikleri, müfredat sistemi üzerinde çok sık değişiklik yapıldığı gözlenmektedir. Bu durumu toplumsal

başarıya ulaşmanın temel yolunun dil ve kültür eğitiminden geçtiği düşüncesi ile ilişkilendirmek mümkündür.

Dursunoğlu (2006: 229)'nın yaptığı çalışmayı, 1929 programından günümüze kadarki Ortaöğretim Türk Edebiyatı ders saatlerindeki değişimleri tablolar halinde, şu şekilde özetleyebiliriz:

DERS ADLARI	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	
			<i>Fen Kolu</i>	<i>Edebiyat Kolu</i>
Kıraat	2	1	1	1
Tahrir	1	1	1	1
Edebiyat Tarihi	-	1	1	1
Edebi Tetkikler	-	-	-	2
Toplam	3	3	3	5

Tablo 4: 1934-1938 Yılları Arası Okutulan Türkçe ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Derslerin Sınıflara Göre Dağılımı

1942’de yapılan değişiklikle Türk Edebiyatı dersleri 4 saate indirilmiştir. 1949’da 557, 1950’nin Ocak ayında” 571, 1950’nin Nisan ayında 585 sayılı Tebliğler Dergilerinde Türk Edebiyatı dersleri için önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklere göre:

DERS ADLARI	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	
				<i>Fen Kolu</i>	<i>Edebiyat Kolu</i>
Okuma ve Edebiyat	2	2	2	2	2
Dil Bilgisi	1	1	-	-	-
Kompozisyon	2	1	2	-	2
Garp Edebiyatı	5	4	4	2	6

Tablo 5: 1949, 1950, 1951’de Yapılan Değişikliklere Göre Programda Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Saatleri ve Sınıflara Göre Dağılımı

DERS ADLARI	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	
				Fen Kolu	Edebiyat Kolu
Okuma ve Edebiyat	2	2	2	2	2
Dil Bilgisi	1	1	-	-	-
Kompozisyon	2	1	2	-	2
Garp Edebiyatı	5	4	4	2	6

Tablo 6: 1952,1953 Yıllarında 4 Yıllık Liselerde Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri

DERS ADLARI	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	
			Fen Kolu	Edebiyat Kolu
Edebi Okuma	3	3	2	5
Kompozisyon	2	1	1	1
Toplam	5	4	3	6

Tablo 7: 1957 Yılından İtibaren 33 Yıl Uygulamada Kalan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri

Cumhuriyet tarihinin en uzun süre uygulamada kalan programı olan 1957 programı hakkında çok sayıda tartışmalar yapılmıştır. Fen ve edebiyat kolu 2. sınıflarda da uygulanmaya başlamış, fen kollarının edebi okuma ders saati 2’den 3’e çıkarılmıştır.

DERS ADLARI	1. SINIF	2. SINIF		3. SINIF	
		Fen Kolu	Edebiyat Kolu	Fen Kolu	Edebiyat Kolu
Edebiyat	3	2	3	2	4
Türk Dili	1	1	1	1	1
Türkçe-Kompozisyon	1	1	1	1	1
Toplam	5	4	5	4	6

Tablo 8: 1976 Tarihli Programa Göre Liselerde Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri

DERS ADLARI	1. DÖNEM	2. DÖNEM	3. DÖNEM	4. DÖNEM
Edebiyat	3	3	2	2
Türk Dili ve Kompozisyon	1	1	1	1
Toplam	4	4	3	3

Tablo 9: Kredili Sisteme Göre 1991-1995 Yıllarında Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri

DERS ADLARI	HAZIRLIK SINIFI	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF
Türkçe	4	-	-	-
Türk Dili	-	2	1	1
Edebiyat	-	1	2	1
Kompozisyon	-	1	1	2
Toplam	4	4	4	4

Tablo 10: 1995-1996'dan İtibaren Liselerde Okutulan Türkçe ve Edebiyat Derslerinin Sınıflara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Saatleri

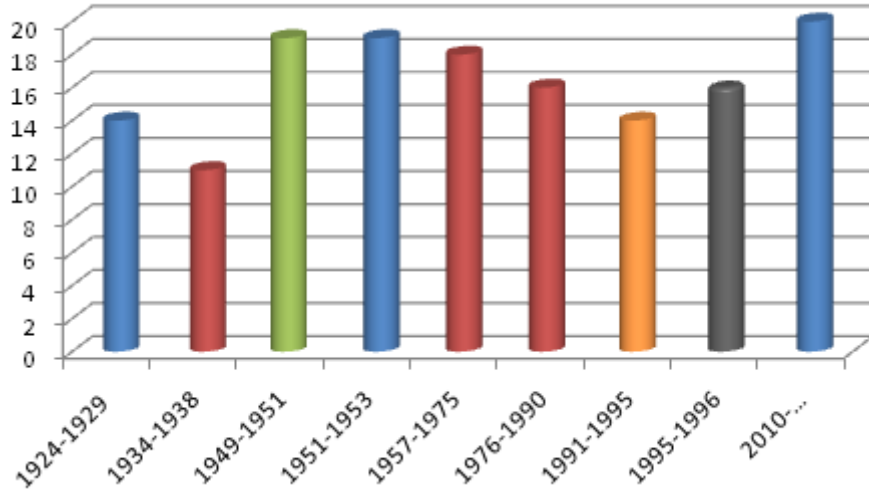
1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan sınıf geçme sistemi ile 10. sınıftan sonra Eşit Ağırlık, Sayısal, Sosyal Bilimler Yabancı Dil bölümleri oluşturulmuş ve ilerleyen yıllarda eşit ağırlık, yabancı dil ve sosyal sınıflarının edebiyat derslerinin yanında okul öğretmen kadrosunun imkânları doğrultusunda edebi metinler dersleri de haftalık ders saatlerine ilave edilmiştir.

Yapılandırmacı eğitim programının kabulü ve aşamalı olarak liselerde uygulanmaya başlaması için uygulamaya konan ve halen yürürlükte olan 2005 programı ile ders saatleri ve isimleri yeniden düzenlenmiştir. Liseler 2005 yılında 4 yıla çıkartılıp daha sonra 2012 yılında zorunlu olması ile sosyal bilimler lisesi hariç tüm lise türlerinin 9,10,11,12. sınıflarında Türk Edebiyatı haftada 3 saat; Dil ve Anlatım dersleri ise haftada 2 saat olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilimler liselerinde ise 10,11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat Dil ve Anlatım; 4 saat Türk Edebiyatı dersi konmuştur. Aynı lisenin 9. sınıflarında ise tüm ülkede olduğu gibi ortak 9. sınıf müfredatı uygulanmakta, 2 saat Dil ve Anlatım dersi, 3 saat edebiyat dersi işlenmektedir. Bu dersleri tablo üzerinde şu şekilde göstermek mümkündür:

	Ders Kategorileri	Dersler	Hazırlık Sınıfı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
MESLEK LİSELERİ	ORTAK DERS	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
ANADOLU LİSESİ	ORTAK DERS	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
	SEÇMELİ DERS	Dil ve Anlatım	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		Türk Edebiyatı	-	-	(1)	(1)	(1)
HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU LİSELERİ	ORTAK DERS	Türkçe	4	-	-	-	-
		Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
	SEÇMELİ DERS	Dil ve Anlatım	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		Türk Edebiyatı	-	-	(1)	(1)	(1)
FEN LİSESİ	ORTAK DERS	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	ORTAK DERS	Türkçe	4	-	-	-	-
		Dil ve Anlatım	-	2	4	4	4
		Türk Edebiyatı	-	3	4	4	4
GÜZEL SANATLAR ve SPOR LİSESİ	ORTAK DERS	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3

Tablo 11: TTKB 20.07.2010 Tarih ve 76 Sayılı Kararı ile Lise Türlerinde Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım Derslerinin Haftalık Ders Sayılarını Gösterir Çizelge

Türk Edebiyatı dersleri Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Tevhid-i tedrisattan günümüze haftalık ders saatlerinin sayısı artmıştır. Bu artışı farklı eğitim programlarında, farklı renklerle sütun grafiği ile şu şekilde göstermek mümkündür:



■ : 4 Yıl eğitim veren liselerde edebiyat derslerinin haftalık ders saati

■ : 3 Yıl eğitim veren liselerin edebiyat kolunda haftalık ders saatleri

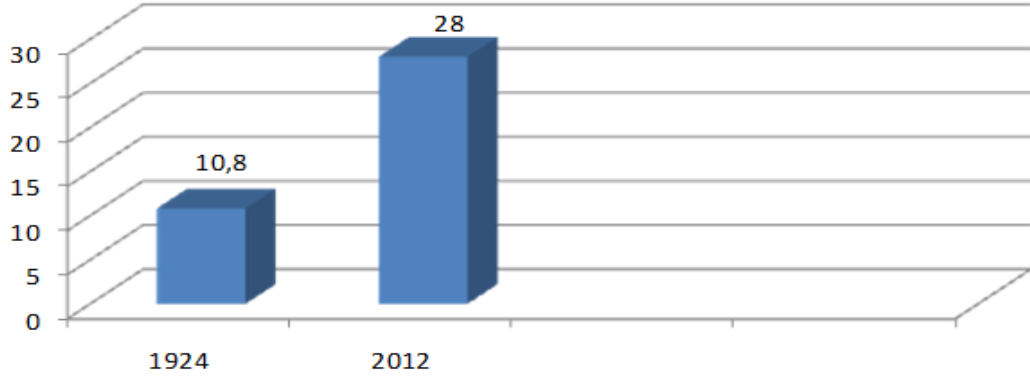
■ : 4 Yıl eğitim veren liselerin edebiyat kolunda haftalık ders saatleri

■ : Kredili sisteme göre 4 dönemde alınması gereken toplam edebiyat dersi saatleri

■ : 8 Yıllık zorunlu eğitimden sonra Anadolu liselerindeki edebiyat dersi saatleri (bu yıldan itibaren Türk edebiyatı dersleri Dil anlatım ve Türk Edebiyatı olarak ikiye ayrılmıştır.)

Grafik 1: Tevhid-i Tedrisattan Günümüze Türk Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati Sayıları (Seçmeli dersler hariçtir.)

Yukarıdaki grafikte ders saatlerinde görülen artış Türk Edebiyatı derslerinin haftalık ders saatleri içindeki oranı dikkate alındığında yine bu artışla tutarlı bir sonuç göstermektedir. 1924 Yılı ortaöğretim müfredatında 4, 5, 6. sınıfların edebiyat derslerinin toplam ders saatlerine oranı **%10.8** iken 2012 yılı TTKB haftalık ders çizelgesine göre 9, 10, 11, 12. sınıfların seçmeli dersler hariç, edebiyat derslerinin toplam ders saatlerine oranı **%28**'e yükselmiştir.



Grafik 2: Türk Edebiyatı Derslerinin Haftalık Toplam Ders Saatlerine Oranı

Yukarıdaki veriler aynı zamanda Cumhuriyet döneminden bu yana dünyadaki gelişmelere ve yönetimdeki siyasi erklerin dünya görüşüne bağlı olarak Türk dili ve edebiyatı öğretimi üzerinde birçok değişiklik yapıldığını gösterir. Bu değişikliklerden biri de haftalık derslerin içeriklerinde ve saatlerinde yapılan değişikliklerdir. 1924 Programından bu yana Türk edebiyatı derslerinin haftalık ders saatleri üzerindeki oranı %17’lik bir artış göstermektedir. Bu oran, okulların öğrencilerine seçtirdiği seçmeli dersler dâhil edildiğinde daha da artacaktır.

Yukarıdaki sürekli değişikliklere rağmen milli eğitim politikalarına yön veren Milli eğitim şuralarında Türk dili ve edebiyatı derslerine yeterince yer verilmediğini Kolaç (2008: 417) şu şekilde tespit etmiştir:

1939 yılından günümüze kadar on yedi kez toplanan Milli eğitim şuralarında eğitim sistemimiz değişik boyutlarıyla ele alınmış, yaşanan sorunlar irdelenmiş, bu konuda çeşitli öneriler dile getirilerek sorunların çözümüne yönelik kararlar alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonunda; Türkçe öğretiminin şura gündemlerinde iki alt başlık ve %3,13’lük oranla ikinci ve on ikinci şuraların gündemlerinde yer aldığı, saptanmıştır. Sadece “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi- öğretimi” konusuna ayrılan bir şura bulunmamaktadır. Şura kararları incelendiğinde ise 9 şurada bu derslerin öğretimi ile ilgili kararlar verildiği saptanmıştır (Kolaç 2008: 417).

Yukarıdaki veriler yola Türk dili ve edebiyatı eğitimi- öğretimine yönelik özellikle ders saatleri ve içeriklerinde çok sık değişiklik yapıldığı, yapılan değişikliklerden birkaç yıl sonra vazgeçildiğini göstermektedir. Bu durum özellikle teknik alanlardaki gelişmeleri takip edebilmek ve zaman kazanmak için Ortaöğretim Türk Edebiyatı programlarında daha titiz çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.6. 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı ve Öğretici Metinlerin Programdaki Yeri

Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile birlikte her alanda olduğu gibi Türk Edebiyatı öğretim programında da yenilikler yapılmıştır. Yenilenen öğretim programı “Programın Hareket Noktası ve Amacı” adlı bölümde tanıtılmıştır. Bu bölüme göre program, ortaöğretimdeki her öğrenciyi kendisini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilen ilköğretim (2012’den itibaren ortaokul) mezunu öğrenci olarak kabul etmektedir.

Yenilenen program metin merkezli yaklaşımı benimsemiştir. Verilen metinler aracılığıyla öğrencinin özel uzmanlık alanı istemeyen her çeşit metni; yazıldığı dönemin zihniyeti, dil ve anlatım özellikleri, anlam ve gelenek bağlamında karşılaştırmalı şekilde inceleyen, çözümleyen bunlardan daha da önemlisi ise yorumlayabilme becerisi hedeflenmiştir.

Programın hareket noktasından elde edilebilecek bir diğer bulgu ise kazanımların öncelikle duyuşsal olarak gerçekleşmesi gerekliliğidir. Öğrencinin verilen metni ve metinle beraber şairin anlam dünyasını sevmesi istenmiştir. Bu sevgi ile birlikte öğrenci hissettiklerini ve öğrendiklerini, doğru ve güzel bir Türkçe ile hayatın her alanında kullanabilmelidir.

Işıksalan (2011: 15-40) 2007- 2008 yıllarında çeşitli lise tiplerinde 180 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine ‘2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi’ adında bir anket uygulamıştır. Uygulanan ankete göre ankete katılan öğretmenler 7 temel soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin metin ve kazanımlarla ilgili sorulara verdiği yanıtlardan özetle şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1. 2005 programının “metin” kavramı üzerine oturtulan sınıflandırılması, öğretmenlerin çoğu tarafından “yararlı” bulunmaktadır. Genel, Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık beşte üçü (%59; %54.8; %57.1), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (64.3), programın metin odaklı sınıflandırılmasını, edebiyat öğretimi açısından “yararlı” bulmaktadır. Kıdem ve mezuniyet değişkeninden de birbirine yakın oranlarda bulgular elde edilmiştir.

2. OTEP’e göre konu/dönem ağırlığına göre ünitelerin dağılımı, genel, Anadolu, meslek ve özel lise öğretmenlerinin dörtte üçü (%74.2; %76.5; %75.4; %71.4) tarafından “dengeli” bulunmamaktadır. Kıdem ve mezuniyet değişkeni de benzer sonucu vermektedir. Öğretmenler, “konu ağırlığının Cumhuriyet edebiyatının (1950-2000) döneminde olmasını ve metin dağılımlarının günümüzden geçmişe doğru giden bir anlayışla yapılmasını önermişlerdir.

Programın sınıf bazında ve öğretici metinler konuları ile ilgili değerlendirmesi aşağıdaki şekilde yapılabilir:

4.6.1. Programın 9. Sınıfla İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi

Programın 9. sınıf kısmında edebi eserleri inceleme ve tanıma açısından temel teşkil etmektedir. Öğrenci genel olarak edindiği bilgilerle 10, 11 ve 12. sınıfta karşılaşacağı metinleri inceleme fırsatı bulacaktır. Bu anlamda 2005 yılı ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi programının içerik düzenlemesinde sarmal yaklaşımdan da yararlandığı görülmektedir.

2005 OTEP’e göre 9. sınıf konuları 4 üniteye şekillenmektedir. Bu ünitelerden ilki “Güzel Sanatlar ve Edebiyat” adlı bölümdür. Bu üniteye programın temelinde yer alan edebiyatın güzel sanatların bir dalı olduğunun öğrenciye hissettirilmesi amaçlanmaktadır. 2. ünite “Şiir Bilgisi”dir. Bu ünitenin kazanımlarına göre öğrenci şiiri zihniyet, dil, yapı, ahenk ve gelenek bakımından inceleyip yorumlayabilmelidir. 3.ünite “Olay Çevresinde Gelişen Edebi Metinler”e ayrılmıştır. Bu üniteye öğrenci önce masaldan romana kadar olan anlatmaya bağlı edebi türleri tanıyacak daha sonra ise yine olay çevresinde kendi geleneği içinde şekillenen göstermeye bağlı türlerin örneklerini tanıyacaktır. 3. ünitenin bir diğer amacı da öğrencinin verilen metinlerle bilişsel işlem basamaklarının üst hedeflerinden olan problem çözme becerisini arttırmaktır. 4. ünite de “Öğretici

Metinler’’e ayrılmaktadır. Öğretici metinleri tanıma, inceleme ve yorumlamaya yönelik kazanımlar hedeflenmiştir.

Programın 9. sınıf bölümünün öğretici metinlerle ilgili kazanımları şu şekildedir:

ÜNİTE 4: ÖĞRETİCİ METİNLER

I. ÖĞRETİCİ METİNLERİ İNCELEME YÖNTEMİ

1. İncelediği öğretici metinlerden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler.
2. Metnin yapısını çözümler.
3. Metnin ana düşüncesini bulur.
4. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.
5. Metnin gelenekle ilişkisini belirler.
6. Metnin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.
7. Metni yorumlayarak güncelleştirir.
8. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi sorgular.

II. ÖĞRETİCİ METİNLERİ OKUMA

- a. Tarihi Metinler
- b. Felsefi Metinler
- c. Bilimsel Metinler
- ç. Gazete Çevresinde Gelişen Metin Türleri (Makale, Deneme, Sohbet, Fıkra, Eleştiri, Röportaj)
- d. Kişisel Hayatı Konu Alan Metin Türleri (Hatıra, Gezi, Biyografi, Mektup, Günlük)
1. Öğretici metinleri okuma ve çözümlemede dikkat edilecek hususları açıklar.
2. Öğretici metinleri okuma ile sanat amacıyla yazılmış metinleri okumanın farklılıklarını örneklerle açıklar.
3. Beğendiği öğretici metinleri çözümler ve değerlendirir.
4. Beğendiği öğretici metinlerle antoloji oluşturur (MEB.2005: 36-39).

Bu programın 9. sınıf bölümü genel olarak incelendiğinde kazanımların nicel olarak daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca 9. sınıfın ülke genelinde tüm lise türlerinde ortak programla yürütüldüğü ve ders sayısının en fazla 9. sınıfta olduğu göz önüne alındığında öğrenci için gerçekleşmesi zor hedefler içerdiği söylenebilir. Bu duruma özellikle erkek öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişiminde çocukluktan

gençliğe geçiş dönemine rastlaması da eklendiğinde hedeflerin gerçekleşme düzeyi oldukça düşük kalmaktadır.

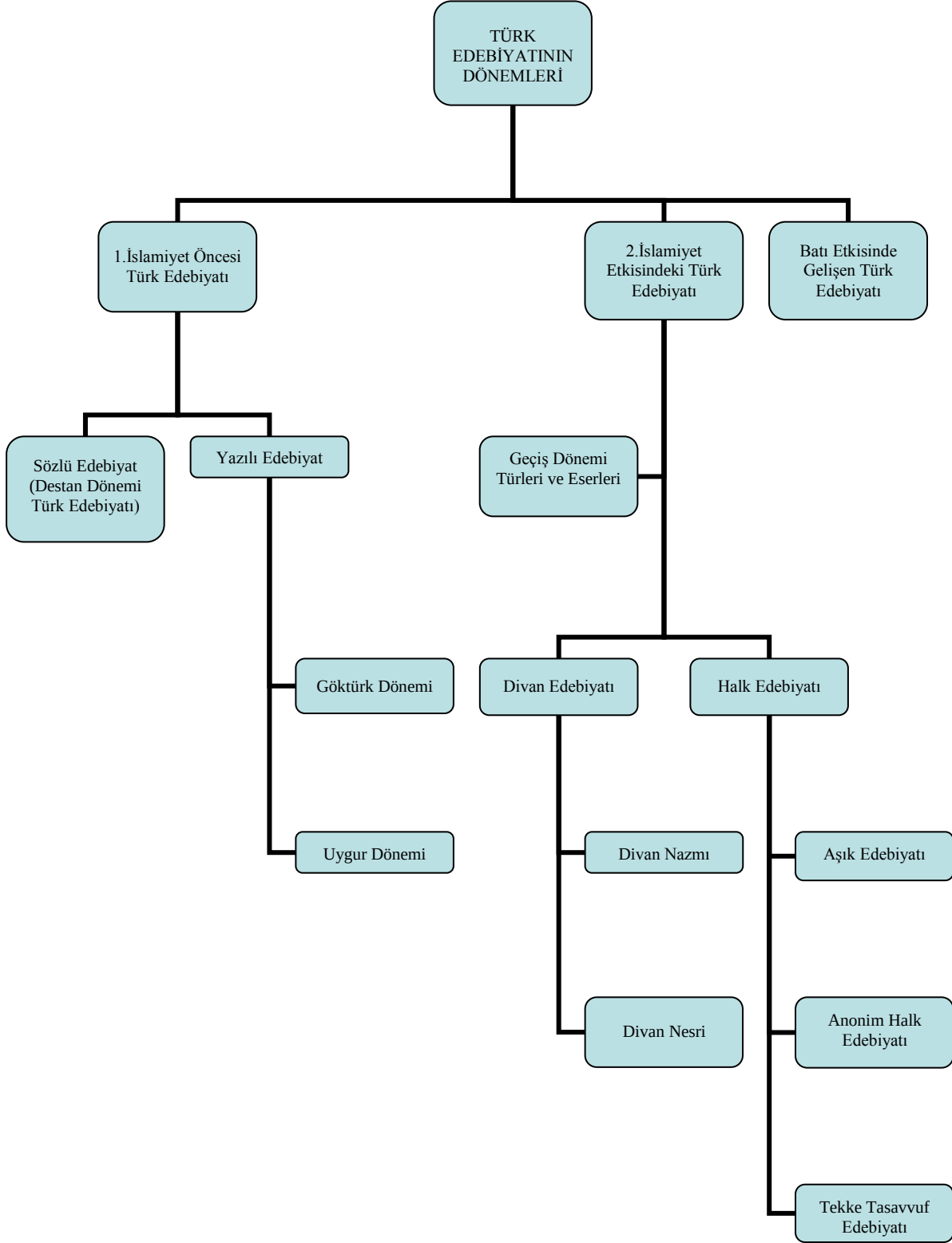
2005 Programında programın yapısı bölümünde her sınıf düzeyi ile ilgili bilgi verilirken ‘Öğrencilerin dokuzuncu sınıfta kazandıkları becerilerden hareketle metinleri inceleyip çözümlemeleri, yorumlamaları ve değerlendirmeleri hedeflenmiştir’ cümlesinin yer aldığı görülür (MEB 2005: 9). Her sınıf düzeyindeki kazanımların 9. sınıfa dayandırılması, bizlere OTEP’in hedeflerine ulaşmasında esas unsurun 9. sınıf olduğunu gösterir. Genelden özele düzenlenen program yaklaşımında öğrencinin kavram temelleri zayıf oluşması kavram öğrenimi için bir engel teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın konusu olan öğretici metinlerin programın son sırasında yer alması ve yıllık planlara göre bu derslerin Mayıs ve Haziran aylarına denk gelmesi öğrenci verimini düşürebilmektedir. Yukarıdaki gerekçelerle öğretici metinlerin kavram öğrenmelerinin temellerinin de zayıf kalacağı düşünülebilir.

4.6.2. Programın 10. Sınıf İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi

Programın 10. sınıf bölümü 3 üniteden oluşmaktadır. Program öğrencilerin 9. sınıfta öğrendiği temel bilgileri edebiyat tarihi içinde, destan döneminden Batılı anlayıştaki Türk edebiyatı konularına kadar kapsamaktadır. ‘Tarih İçinde Türk Edebiyatı’ ünitesi ile başlayan bu bölümde edebiyat ve tarih ilişkisi üzerinde durulmaktadır. 2. ünite olan ‘Destan Dönemi Türk Edebiyatı’ ise öğrencilerin İslamiyet öncesindeki atalarının yaşantısını ve zihniyetini tanıtmayı sevdirmeyi amaçlamaktadır. 3. ünite ‘İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı’ 10. sınıf programının en kapsamlı bölümüdür. İslam uygarlığına geçiş dönemi eserleri, türleri, şahsiyetleri tanıtılmaktadır. Divan edebiyatı zihniyeti, dünyası öğrenciye tanıtılıp sevdirmesi, ardından öğrencilerin divan şiiri nazım biçimlerini tanıyıp örneklerini inceleyebilmesi amaçlanmaktadır. Halk edebiyatı bölümünde de öğrencilerin 9. sınıfta öğrenmesi gereken temel halk şiiri bilgilerinin üzerine tür ve şekil bilgisi ayrıntıları işlenerek özellikle türküler ve maniler aracılığıyla öğrencilerin halk şiirini kavraması amaçlanmaktadır.

Yukarıda anlatılan programın 10. sınıf konuları hazırladığımız Türk edebiyatının dönemleri şeması 1. ve 2. alt dallarıyla şu şekilde gösterilebilir.



Şekil 9: 2005 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı 10. Sınıf Kazanımlarına Göre Konuların Dağılımı

Programın 10. sınıf bölümünün öğretici metinlerle ilgili kazanımları şu şekildedir:

ÜNİTE III: İSLAM UYGARLIĞI ÇEVRESİNDE GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI

3. Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri (XIII.-XIV. yy.)

...

3.c. Öğretici Metinler (Tasavvufi Metinler, Nasreddin Hoca Fıkraları)

1. Bu döneme ait incelediği öğretici metinleri anlatım biçimleri bakımından gruplandırır.
2. İncelediği metinden hareketle öğretici metnin oluşmasına imkân veren zihniyetini belirler.
3. Bu döneme ait incelediği ilk öğretici metinlerin yapı özelliklerini çözümler.
4. Öğretici metinlerin dil ve anlatım özelliklerini belirler.
5. Metnin hangi geleneğe bağlı kalarak yazıldığını belirler.
6. Metnin yazılış amacını belirler.
7. Öğretici metinleri birbirinden ayıran özellikleri belirler.
8. 14. yy. nesrinin özelliklerini belirler.

4. XIV. Yüzyıldan XIX. Yüzyıl Ortalarına Kadar Osmanlı Edebiyatı

...

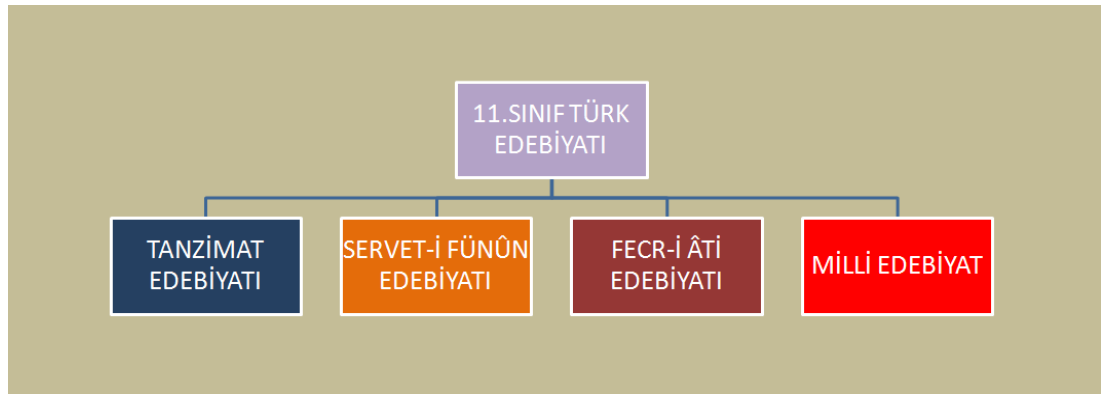
4.3. Öğretici Metinler (Tezkire, Tarih, Seyahatname, Mektup, İlmî Eserler, Dinî Eserler)

1. Bu döneme ait öğretici metinleri anlatım biçimi bakımından gruplandırır.
2. Bu döneme ait incelediği metnin planını çıkarır.
3. Bu döneme ait sade ve sanatkârane üslûpla yazılmış nesir örneklerini karşılaştırır.
4. İncelediği metinden hareketle metnin sade ve sanatkârane oluşunun arkasında bir kültür ve zevk farklılığının olduğunu açıklar
5. Metinlerin yazılış amacını belirler.
6. Metinlerin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.
7. Metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini bulur.
8. Metinle gelenek arasında ilişki kurar.
9. Metinleri yorumlar.
10. Metinleri kendi dönemindeki diğer metinlerle karşılaştırır.
11. Yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2005: 51-60)

4.6.3. Programın 11. Sınıfla İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi

Programın 11. sınıf bölümü “Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş”, “Tanzimat Dönemi Edebiyatı”, “Servet-i Fünûn ve Fecr-i Âti Edebiyatı”, “Millî Edebiyat Dönemi” olmak üzere dört üniteden oluşmaktadır. Ünitelerdeki kazanımlara dikkat edildiğinde devlet yapısındaki siyasi, ekonomik, kültürel değişikliklerin güzel sanat eserlerine yansımalarının öğrenciye hissettirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Öğrencilerin tarih derslerinde öğrendiği bilgilerin aktarım yoluyla 11. sınıf Türk edebiyatı derslerinde aktif olarak kullanılmalıdır. Edebi topluluklar üzerinde şekillenen 11. sınıf öğretim programının bir diğer önemli amacı ise toplulukların sanat anlayışlarının dil ve üslup üzerinde nasıl şekillendiğini öğrencinin fark etmesini sağlamaktır.

Bu bölümünün kazanımları dikkate alınarak şu şekilde bir şema oluşturmak mümkündür:



Şekil 10: 2005 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı 11. Sınıf Kazanımlarına Göre Konuların Tasnifi

Programın 11. sınıf bölümünün öğretici metinlerle ilgili kazanımları şu şekildedir:

II. ÜNİTE: TANZİMAT DÖNEMİ EDEBİYATI (1860-1896)

2. Öğretici Metinler

1. İncelediği Tanzimat dönemi öğretici metinlerinden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler
2. Tanzimat dönemi öğretici metnlerinin yapısını çözümler
3. Tanzimat dönemi öğretici metnlerinin ana düşüncesini bulur.
4. Tanzimat dönemi öğretici metnlerinin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.

5. Metnin merkezî otorite (saray yönetimi) ve halkla ilişkisini açıklar.
6. Metinde ikiliğin (eski-yeni) temada, dilde, ifade biçiminde varlığını hissettirdiğini örneklerle açıklar.
7. Metnin hangi geleneğe bağlı kalınarak yazıldığını belirler.
8. Gazetenin öğretici metinler başta olmak üzere kültür ve edebiyatımızda yüklendiği işlevlerini belirler.
9. Metinde somuta yönelik ifadelerden nasıl yararlandığını açıklar.
10. Yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.

III. ÜNİTE: SERVET-İ FÜNÛN EDEBİYATI (EDEBİYAT-I CEDİDE) (1896-1901) ve FECR-İ ÂTÎ TOPLULUĞU (1909-1912)

2. Öğretici Metinler (Edebî Tenkit, Gezi Yazısı, Hatıra, Makale)

1. Metinden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler.
2. Metnin yapısını çözümler.
3. Metnin ana fikrini bulur, aynı ana fikrin o dönemde yazılmış diğer türlerde ele alınıp alınmadığını belirler.
4. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar
5. Öğretici metinlerle dönemin dergileri arasındaki ilişkiyi kavrar.
7. İncelediği metinden hareketle yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.
6. Servet-i Fünûn Dönemi Edebiyatı öğretici metinleriyle Tanzimat Dönemine ait öğretici metinleri karşılaştırır.

IV. ÜNİTE: MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ (1911-1923)

2. Öğretici Metinler (Makale, Fıkra, Sohbet, Deneme, Eleştiri, Tarih, Hatıra)

1. Metnin yazılış amacını belirler.
2. Metnin yapısını çözümler.
3. Metnin ana fikrini bulur.
4. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.
5. Halkın yaşama tarzından ve tarihten gelen değerlere önem verildiğini sezer.
6. Yazarın tarih ve geniş halk kitlesi karşısındaki tavrını belirler.
7. Millî edebiyat döneminde incelenen öğretici metinleri birbiriyle karşılaştırır.
8. Yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.
9. Eserle yazar arasındaki ilişkiyi belirler (MEB, 2005: 63-93).

4.6.4. Programın 12. Sınıfı İlgili Bölümünün Değerlendirilmesi

Programın 12. sınıf bölümü “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu”, “Öğretici Metinler”, “Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” isimleriyle dört üniteden oluşmaktadır. 4 üniteye Cumhuriyet edebiyatının genel özellikleri adlı bir kısım ilave edilerek parçadan bütüne yöntemi ile öğrencilerin tespitlerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeleri hedeflenmiştir.

Programın 12. sınıf bölümünün öğretici metinlerle ilgili kazanımları şu şekildedir:

II. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETİCİ METİNLER Öğretici Metin Örnekleri (Deneme, Makale, Gezi Yazısı, Hatıra, Fıkra)

1. Metnin yazılış amacını belirler.
2. Metni yapı bakımından çözümler.
3. Metnin ana fikrini belirler.
4. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.
5. Metni yorumlayarak güncelleştirir.
6. Metnin hangi geleneğe bağlı kalınarak yazıldığını nedenleriyle açıklar.
7. Cumhuriyet Dönemine ait incelediği öğretici metinleri zihniyet, yapı, tema ve anlatım bakımından karşılaştırır.
8. Yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB.2005: 95).

Programın tamamı dikkate alınarak hazırlanan hedef kazanım tablosu ise şu şekildedir (MEB, 2005: 16):

IX. SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	6	39
II. ÜNİTE	11	69
III. ÜNİTE	11	76
IV. ÜNİTE	9	47
TOPLAM	37	231

X. SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	2	13
II. ÜNİTE	5	48
III. ÜNİTE	13	167
TOPLAM	20	228

XI. SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

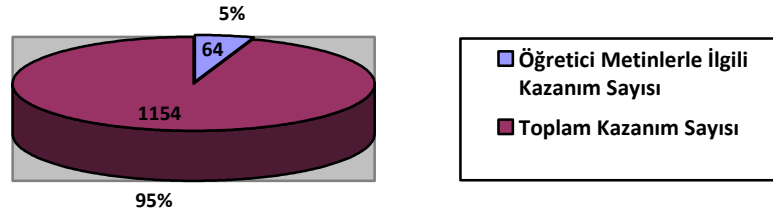
ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	2	11
II. ÜNİTE	7	97
III. ÜNİTE	10	111
IV. ÜNİTE	13	149
TOPLAM	32	368

XII. SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	1	8
II. ÜNİTE	2	26
III. ÜNİTE	10	137
IV. ÜNİTE	7	136
TOPLAM	20	327

Tablo12: Programın Tamamı Dikkate Alınarak Hazırlanan Hedef Kazanım Tablosu (MEB.2005: 16).

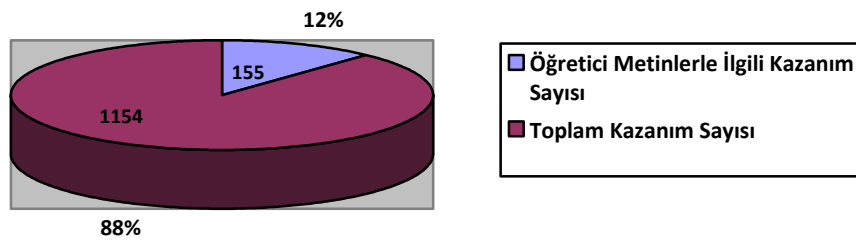
Sınıf bazında yukarıdaki veriler incelendiğinde OTEP’de 1154 kazanımın olduğu görülür. Öğretici metinler konularının kazanımları toplamı 64’tür. Öğretici metinlerle ilgili konuların programın tamamındaki kazanımlara oranının %5.5 olduğu görülmektedir.



Grafik 3: 2005 O.T.E.P Öğretici Metin Kazanımlarının Tüm Kazanımlara Oranı

2005 Programında, öğretici metinler konularının bazı kazanımlarının disiplinler arası ve geniş alanlı program yaklaşımının ilkeleri çerçevesinde Dil ve Anlatım dersleri ile birlikte gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Özellikle 11. sınıf Dil ve Anlatım dersinde öğretici metinlere yoğun biçimde yer verilmektedir. Bu bağlamda Türk Edebiyatı dersi içinde tanıtılan ve edebiyat tarihi içinde verilen öğretici metin türlerinin tanıtımı ve metin örnekleri paralel programlama yaklaşımı çerçevesinde 11. sınıf Dil ve Anlatım derslerine bırakılarak Türk Edebiyatı derslerinin dışında tutulmuştur. Öğretici metinlerin edebilik yönünün işlevsellik yönüne göre geri planda olması, öğretici metinlerin Ortaöğretim Türk Edebiyatı programının dışında ele alınmasını açıklamak için yeterli bir neden değildir.

10. sınıf Dil ve Anlatım derslerinin aşağıda belirtilen 91 adet kazanımını yukarıdaki kazanımlara dâhil ettiğimizde bu oran %12’ye çıkacaktır.



Grafik 4: 2005 Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım Dersi Öğretici Metin Kazanımlarının Tüm Kazanımlara Oranı

4.6.5. Dil ve Anlatım Dersi Programının 11. Sınıf Bölümünün Değerlendirilmesi

Dil ve Anlatım dersi öğrencilerin günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir. Öğretici metin türlerinin edebilik özelliğinin daha geri planda olması ve günlük hayatın ihtiyaçlarına daha yakın bir tür olması nedeniyle bu konulara ait metinlerin Dil ve Anlatım derslerinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

11. sınıf üç üniteden oluşmaktadır. Birinci ünite “Metinlerin Sınıflandırılması” adını taşımaktadır. İkinci ünite “Öğretici Metinler” başlığı altında mektup, günlük (günce), anı (hatıra), biyografi (hayat hikâyesi), otobiyografi, gezi yazısı (seyahatname), sohbet (söyleşi), haber yazısı, fıkra, deneme, makale ve eleştiri (tenkit) türleri ele alınmıştır. Üçüncü ünite “Sözlü Anlatım”a ait röportaj, mülâkat ve söylev (hitabet, nutuk) türlerine yer verilmiştir. Her ünite önce sözü edilen türden seçilmiş örnek metinlerden türlere ait özelliklere ulaşılması ardından örnek metinlerin oluşturulması hedeflenmektedir (MEB, 2005b: 65-81).

XI. SINIF DİL VE ANLATIM DERSİ ÜNİTE VE KAZANIMLARI

I.ÜNİTE: METİNLERİN SINIFLANDIRILMASI

1. Metinleri sınıflandırır.
2. Edebî metinler (sanat metinleri) ile öğretici metinler arasındaki farklılıkları belirler.

II. ÜNİTE: ÖĞRETİCİ METİNLER

1. MEKTUP

1. Farklı türlerdeki mektup metinlerinden hareketle mektupların özelliklerini belirler.
2. İncelediği mektuplarda dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
3. Mektupları gruplandırır.
4. Özel mektup yazar.
5. İş mektubu yazar.
6. Dilekçe yazar.
7. Mektupları akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
8. Mektupları yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

2. GÜNLÜK (GÜNCE)

1. Günlüklerin ortak özelliklerini belirler.
2. Hangi metin türlerinde günlüklerden yararlanıldığını belirler.

3. Günlük yazar
4. Günlük yazma alışkanlığının yararlarını fark eder.
5. Günlükleri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
6. Günlükleri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

3. ANI (HATIRA)

1. Anıların ortak özelliklerini belirler.
2. Anı metinlerinde dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
3. Anı yazarlarının yararlandığı kaynakları belirler.
4. Günlük ile anıyı karşılaştırır.
5. Anı yazar.
9. Anıları akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
10. Anıları yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

4. BİYOGRAFİ (HAYAT HİKÂYESİ), OTOBİYOGRAFİ

1. Biyografilerin ortak özelliklerini belirler.
2. Biyografilerde dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
3. Biyografilerin kültür tarihindeki yerini ve önemini belirler.
4. Otopiyografi (öz yaşam öyküsü) metinleriyle biyografi metinlerini karşılaştırır.
5. Anı ile otopiyografiyi karşılaştırır.
6. Biyografi yazar.
7. Otopiyografi yazar.
8. Biyografileri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
9. Biyografileri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.
11. Otopiyografileri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.
10. Otopiyografileri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.

5. GEZİ YAZISI (SEYAHATNAME)

1. Gezi yazılarının ortak özelliklerini belirler.
2. Gezi yazılarının okuyucu üzerindeki etkisini sorgular.
3. Gezi yazılarının yararlarını sıralar.
4. İncelenen gezi yazısında dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
5. Gezi yazılarıyla anıları karşılaştırır.
6. Gezi yazısı yazar.
7. Gezi yazılarını akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
8. Gezi yazılarını yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

6. SOHBET (SÖYLEŞİ)

1. Okuduğu ve dinlediği sohbetlerin ortak özelliklerini belirler.
2. Sohbette kullanılan dil ve anlatımın özelliklerini belirler.
3. Sohbet yazar.
4. Sohbet metinlerini akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
5. Sohbet metinlerini yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

7. HABER YAZILARI

1. Haber yazılarının ortak özelliklerini belirler.
2. Okuduğu haberlerden hareketle haber yazılarını kaynaklarına göre gruplandırır.
3. Haber yazılarında kullanılan dil ve anlatımın özelliklerini belirler.
4. Haberin; birey açısından önemini, sosyal, siyasal, kültürel ve günlük hayattaki yerini belirler.
5. Haber metinleri yazar.
6. Haber metinlerini akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
7. Haber metinlerini yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

8. FIKRA

1. Fıkraların ortak özelliklerini belirler.
2. Fıkra yazarının özelliklerini belirler.
3. İncelediği fıkralarda dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
4. Fıkra yazar.
5. Fıkraları akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
6. Fıkraları yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

9. DENEME

1. Denemelerin ortak özelliklerini belirler.
2. Denemelerde kullanılan dil ve anlatımın özelliklerini belirler.
3. Denemeleri konularına ve yazılış amaçlarına göre gruplandırır.
4. Deneme yazarının özelliklerini açıklar
5. Deneme ile sohbeti karşılaştırır.
6. Deneme yazar.
7. Denemeleri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
8. Denemeleri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

10. MAKALE

1. Makalelerin ortak özelliklerini belirler.
2. Makalelerde dilin nasıl ve hangi işlevde kullanıldığını belirler.
3. Makalenin toplum hayatındaki rolünü sorgular.

4. Makale yazarlarında bulunması gereken özellikleri belirler.
5. Okuduğu makalelerde ana düşünceyi bulur.
6. Ana düşünce etrafında dile getirilen diğer düşüncelerin nasıl birleştirildiğini açıklar.
7. Gazetelerde yayımlanan makaleleri, haberlerden ve gazetelerdeki diğer yazılardan ayıran niteliklerin neler olduğunu sorgular.
8. Fıkra ile makale arasındaki farklılıkları belirler.
9. Denemeyle makalenin farklılıklarını sorgular.
10. Makale yazar.
11. Makaleleri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
12. Makaleleri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

11. ELEŞTİRİ (TENKİT)

1. Eleştiri yazılarının ortak özelliklerini belirler.
2. İncelediği eleştiri yazılarında dilin hangi işlevde kullanıldığını belirler.
3. Eleştiri yazarlarının özelliklerini belirler.
4. Eleştiri yazılarını, ele aldıkları konu ve ele alış biçimleri bakımlarından değerlendirir.
5. Eleştiri yazılarını, yazarın eser karşısındaki tavır ve tutumuna göre değerlendirir.
6. Eleştiri yazılarıyla denemeleri karşılaştırır.
7. Eleştiri metni yazar.
8. Eleştirileri akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir.
9. Eleştirileri yazım ve noktalama bakımından değerlendirir.

Yukarıdaki kazanımlardan da anlaşılacağı gibi MEB TTKB. öğretici metinlerle ilgili konuları Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi içinde tanıtmış ve bu türlerden bazıları ile ilgili metinlere ve kazanımlara 11. sınıf Dil ve Anlatım dersinde yer vermiştir. Öğretici metinlerin Dil ve Anlatım dersi içinde yer almasını, bu metinlerin edebi değil öğretici yönlerinin ağırlıklı olması ile açıklamak pek mümkün gözükmemektedir. Bu durum, edebiyat bilimlerinde de tartışılan metin türlerinin sınıflandırılması probleminin 2005 OTEP'deki yansıması olabilir.

Metin türlerinin sınıflandırılması konusunda bir takım problemlerin olduğu da görülmektedir. Çalışma kapsamında programın yaptığı sınıflandırmaya yönelik olarak:

1. Bir metnin edebilik değerini tespit edebilen bir ölçek var mıdır, varsa bu ölçeğin kriterleri nelerdir? Örneğin Tanpınar'ın Beş Şehir adlı eseri Gezi yazısı olması sebebiyle öğretici metin midir, edebi metin midir?
2. Metin türlerini sınıflandırmaya tabi tutarken o metnin hangi özelliklerini dikkate almalıyız?
3. Bir metin aynı zamanda birden fazla kategoriye dâhil edilebilir mi?

Söz konusu durumla ilgili MEB ile yapılan görüşmeler sonrasında komisyonun metin türleri ile ilgili yeni bir çalışma içinde olduğu anlaşılmıştır. Metin türlerinin sınıflandırılması ile ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Yukarıda tespit edilen sorunlara, bu görüşler çerçevesinde aşağıdaki gibi çözüm üretilebilir:

4.7. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Metinlerinin Sınıflandırılması

Edebiyat biliminin temel problemleri arasında yer alan 'türler' konusunda tüm dünyada çeşitli görüşler ileri sürülerek alan uzmanlarının katıldığı akademik tartışma platformlarında ele alınarak geliştirilmekte ve konu bilim insanlarının etkilendiği felsefi akımlara göre şekillenmektedir.

Aytaç (2003: 47-51)'a göre edebiyat türlerinin birbirinden farkları veya benzerliklerinin fark edilmesinin temelinde düşünce sistemi yer alır. Dünya üzerinde türler üzerine yapılan felsefi boyutlu tartışmalar 'tümellik' konusu ile beraber türlerin kaynağını sorgulamaktadır. Crooce (1866-1952) ve yandaşları asıl olanın edebi eser ve güzellik düşüncesi (idea) olduğunu, türlerin birer uydurmaca (fiktion) olduğunu savunmuşlardır.

Genel bilginin önemini yok sayan nominalist düşünceye 20. yy ortalarında Yeni Plâtoncu anlayış yeniden karşı çıkmış, nominalist kuramların gerçek bilginin önemini yok saydığı sürecin işe yaramayacağını savunmuştur. Chiahgo Critics'e göre ise türler obje ve üretim düzeyindedirler. Vivas da türleri Wittgenstein'in kastettiği anlamda açık kavramlar olarak ele alır. New criticism'ciler ise türleri neredeyse yok sayarlar. Sonunda türler kavramı milli edebiyat sınırlarını aşarak türleri önemseyen klasik yapısalcılık ile türler kavramı yerine metinler arasılık ve yazı kavramlarını öne öne çıkaran yapısalcılık sonrasının görüşlerinde aynı karşıtlık devam eder. Türler kavramının savunucularında en yaygın görüş ise edebiyatın

nazım, nesir ve tiyatro şeklinde geniş kapsamlı sınıflandırılmasıdır. Bu sınıflama Goethe'nin 19. yy.da edebiyatın üç doğal temel tarzı diye nitelendirdiği sınıflamaya dayanarak şöyle anlatılmıştır: Açık seçik anlatan (epik), coşkulu ileten (lirik), bizzat eyleyen (dram). Bu sınıflama; anlatmak, heyecan duymak ve eyleme bağlamak gibi insan davranışıyla paralellik gösterir. Edebi türlerin birbirinden ayrılmasında temel biçimlerin tespitinin kastettiği sorunlardan çok bu temel birimlerin alt türlerinin sınıflandırılmasında belli biçimsel, yapısal ve içeriksel ortak özellikler rol oynadığı için dakik ve kesin sınırlar çizmek zordur. (Aytaç 2003: 56)

Sosyal bilimlere ait kavramlar ve türler tanımlanırken, nitelendirilirken veya sınıflandırılırken deneysel yöntemlerde olduğu gibi kesin çizgiler kullanılamamaktadır. Bu durum sosyal bilimlerin bir dalı olan edebiyat bilimi için de geçerlidir ve birtakım inceleme sorunlarını da beraberinde getirmektedir.

Edebiyat bilimi, sosyal bir bilim dalıdır. Sosyal bir bilim dalı olması, onda pozitif bilimlere has metotların yüzde yüz geçerli olmasına imkân vermez. Zira pozitif bilimlerle sosyal bilimlerin konuları, objeleri birbirinden çok farklıdır. Edebiyat biliminde, pozitif bilimlerdeki gibi genel-geçer kanunlar bulma gayret ve teşebbüsleri, çoğu zaman başarıya ulaşamamıştır. Bu husus, elbette ki edebiyat biliminin bütünüyle başıboş, keyfi, sübjektif ve herhangi bir metottan uzak bir disiplin olduğu anlamına gelmez ve gelmemelidir de (Çetişli, 2006: 77).

Türk edebiyatı yazılı metinlerini temelde ikiye ayırırken metnin yazılış amacına göre edebi ya da öğretici olmasına bakılmaktadır. Daha sınıflamanın en başında bir metne yüzde yüz öğretici amaçla kaleme alınmıştır, edebi değerlerden yoksundur demek mümkün gözükmemektedir. Örneğin öğretici metin türleri içinde, kişisel hayatı konu alan metinlerden olan gezi yazısı türünde Tanpınar'ın 'Beş Şehir' adlı eseri edebi metin mi, öğretici metin midir? Aynı durum anı türünde yazılan eserler için de geçerlidir. Anı yazarı öğretici metni kaleme alırken dili sanatlı bir şekilde kullandığında bu metin öğretici metin sınıfının dışında mı kalmalıdır? Metin tasnifinde buna benzer birçok sorun karşımıza çıkmaktadır. Bu durum nitel özelliklerin nicel değerler gibi kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayıp birbiri ile ortak özellikleri olan kesişim kümeleri şeklinde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Güzel sanatların tüm alanlarında sanatçılar kendilerini ifade etmek amacıyla çeşitli araçlar kullanırlar. Edebiyat da dil ile gerçekleştirilen güzel sanat dalıdır. Ortaya çıkan sanat ürünü ise şüphesiz metindir. Ortaöğretim Türk edebiyatı eğitiminde de programın amaçlarının gerçekleşebilmesi metinler ile öğrenci arasındaki anlam ilişkisini kuvvetlendirmeye bağlıdır. Türk edebiyatı metin türlerini temsil eden doğru metinlerin seçilebilmesi, programın amaçlarının gerçekleşebilmesinin temel şartıdır. Bu anlamda birbiri ile benzer özellikler gösteren metinleri belli bir sınıfta incelemek edebiyat bilimcilerinin ve eğitimcilerinin işlerini kolaylaştıracaktır.

Edebi türlerin, sınıflandırılması yapılırken türlerin değerini yitirmeyen, temel ve ortak özelliklerinin merkeze alınmasını tavsiye eden Aytaş (2006:263), bu ortak özellikler çerçevesinde metinlerin aşağıda belirtilen şekillerde tasnif edildiğini tespit etmiştir:

Edebî türler, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (eserin uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında tasnif edilmektedir. Tasvir, öyküleme, söyleşme, hitap gibi anlatım şekilleri ise türlerin belirleyicisi olmaktan çok, onların kullandıkları aktarım usulleridir.

1. Şiir: İçeriklerine göre, lirik şiir, didaktik şiir, pastoral şiir, dramatik şiir ve epik şiir olarak da adlandırılmaktadır.

2. Tiyatro: Anlatım türleri içinde yer alan tiyatro, tragedya, komedya ve dram olmak üzere üç farklı anlatım özelliğine sahiptir. Tiyatro, yazım teknikleri ve yazılış amacı bakımından diğer edebî türlerden ayrılır.

3. Anlatı Türleri: İster sözlü olsun, ister yazılı olsun, bütün anlatıma dayalı, nazım olmayan türlerdir. Roman, hikâye, masal ve efsaneyi bu türe örnek olarak sayabiliriz.

4. Düşünce Türleri: Belli bir düşünceyi paylaşmak veya o düşünceyi kabul ettirmek amacıyla kaleme alınan eserler bu gruba girmektedir. Makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özdeyiş, gezi yazıları, anı ve röportajı bu tür içinde değerlendirebiliriz.

Bir başka tasnif de:

1. Asıl türler:

a. Nazım

b. Nesir (Destan, Masal, Halk Hikâyeleri, Fabl, Hikâye, Roman)

2. Temsil türü (Tiyatro eserleri)
3. Düşünce türleri (Makale, Sohbet, Fıkra, Deneme)
4. Yardımcı türler: Bunlar asıl türler içinde değerlendirilebilmekle birlikte, tek başlarına bir tür özelliğine sahiptirler. (Biyografi, Anı, Gezi Yazıları, Mektup, Söylev, Özdeyiş vb.)

Edebiyat tarihlerinde edebî türlerin tasnifi ise, şöyle yapılmaktadır:

1. Sözlü Türler
 - a. Söyleyeni belli olan
 - b. Söyleyeni belli olmayan (Anonim)
2. Yazılı Türler
 - a. Nazım
 - b. Nesir

Bu tasniflerden yola çıkarak, edebî türlerin ana hatlarıyla iki ana başlıkta toplandığı (nazım-nesir), diğer türlerin de bu ana başlıklara bağlı olarak, içerik ve şekil açısından tasniflerinin yapıldığı görülmektedir (Aytaş, 2006:263).

Yukarıda verilen tasniflerde de görüleceği gibi bugün MEB programlarında verilen öğretici metinlerin kişisel hayatı konu alan metin türleri arasında yer alan gezi yazısı, anı ve mektup gibi türlerin sınıflandırılmasında bir çelişki ortaya çıkmıştır. Bu metinler ilk tasnifte düşünce türü olarak ele alınırken sonraki tasnifte ise asıl türlerde değerlendirilebileceği gibi yardımcı türler sınıfında incelenebileceği belirtilmiştir.

Bir diğer metin tasnifinde ise 3 ana başlıkta verilen metinler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmış, bu tasnifte farklı olarak OTEP’de mektup türleri arasında verilen bölüm bu tasnifte yazışmalar adı ile ele alınmıştır (Kavcar vd. 2013:3-6):

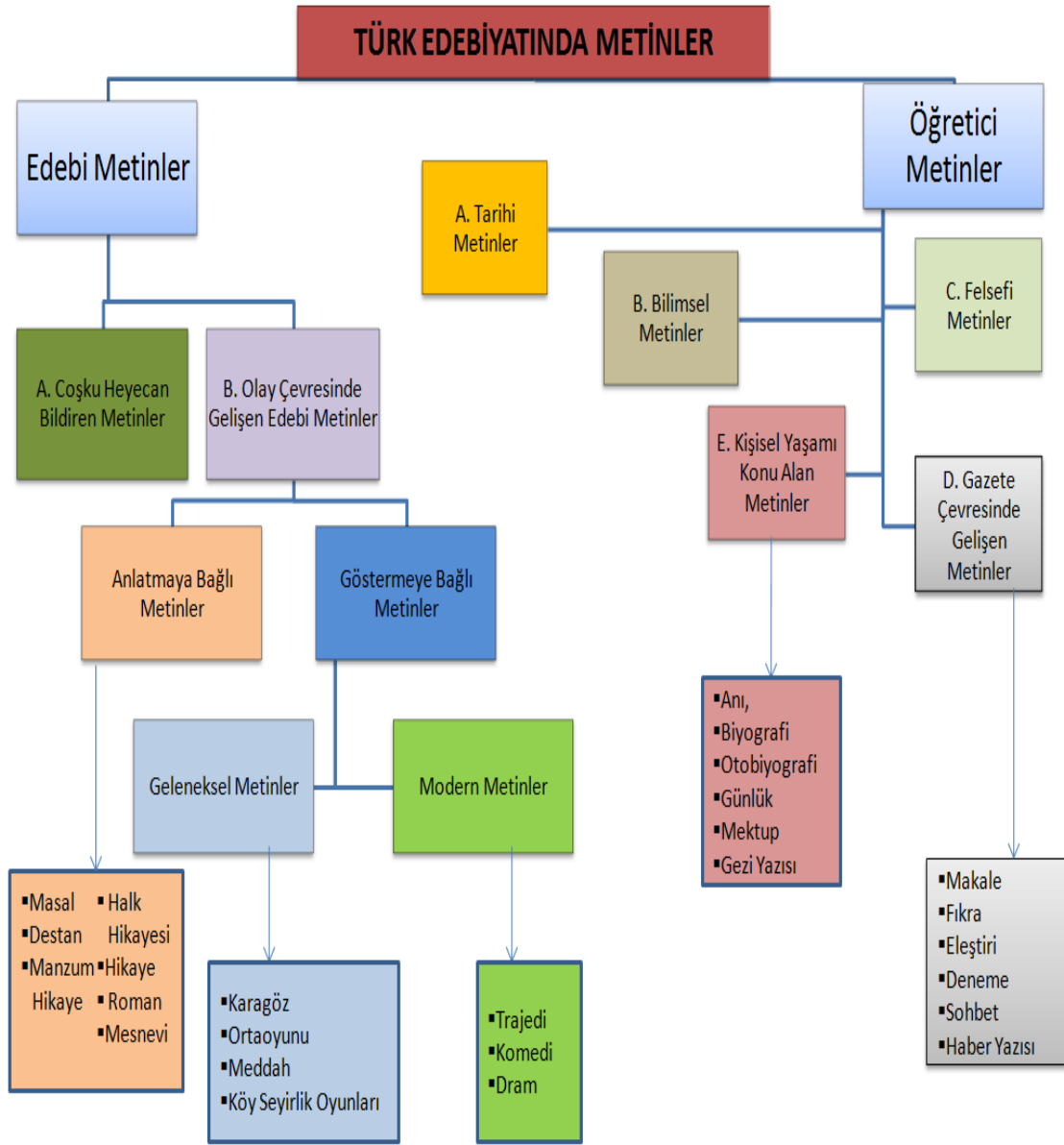
1. **Düşünce Türleri:** Makale, Fıkra, Eleştiri, Deneme, Söyleşi, Röportaj, Gezi Yazısı, Anı, Günlük, Yaşam Öyküsü (Biyografi), Öz Yaşam Öyküsü (Otobiyografi)
2. **Sanat Yazıları:** Şiir (lirik, epik, pastoral, satirik), Öykü, Roman, Tiyatro
3. **Yazışmalar:**
 - A) Özel Yazışmalar: Mektup, Not (Pusula), Tebrik (Kutlama) Yazıları, Davetiye (Çağrı) Teşekkür Mektupları, Telgraf
 - B) Resmi Yazışmalar: Dilekçe, Öz Geçmiş, Rapor, Tutanak, Karar, İş yazışmaları

Aytaş (2006: 273) türlerin sınıflandırılmasında, türün şekil özelliklerinden hareket edilmesi, türü belirleyen içerik özelliklerine daha sonra bakılması gerektiğini belirtmektedir. İster aslî türler üzerinde olsun, ister türün içerisinde meydana gelen farklılaşmalarda olsun, öncelikle metnin yazılış amacı ve bu amacı gerçekleştirilmesinde hangi anlatım yolunun tercih edildiğinin gerekçesiyle birlikte ortaya konmasını vurgulamaktadır. Edebî türün kendine özgü yapısı ve bu yapıya bağlı olarak içerik değerlendirmelerinde, somut örnekler üzerinde durulması gerektiğini belirterek edebî türlerin öğretilmesindeki asıl amacın, öğrenenin bu türleri hayatında uygulamasını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca Aytaş (2006: 263) edebî türlerin, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (eserin uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında tasnif edilmesi gerektiğini söylemektedir. Tasvir, öyküleme, söyleşme, hitap gibi anlatım şekilleri ise türlerin belirleyicisi olmaktan çok, onların kullandıkları aktarım usulleri olduğunu belirtmektedir. Edebiyatta türler, sınıflara ayrılırken toplumların geçirdiği sayısız değişim sürecine göre değil, başlangıçtan günümüze değin, değerini yitirmeyen, temel ortaklıkların esas alınmasını tavsiye etmektedir.

Metinler sınıflandırılırken kullanılması gereken ölçütler netleşir ve bu ölçütler birbiri ile tutarlı olursa metin sınıflandırılması konusunda ilerleme kaydedilebilir. Ölçüt sayısı arttıkça ölçütler tür incelemesini zorlaştırmaktadır. Örneğin bir metni dil ve anlatım özellikleri bakımından bir grupta incelerken, yazılış amacı ve türün benzerlerinin temsil ettiği özelliklere göre bir diğer başlıkta incelemek, öğrencide kavram kargaşası oluşturacaktır. Nazım ve nesir olarak ikiye ayrılan metinlerin sınıflandırılmasındaki temel ölçüt metnin yazılış amacı olmalıdır. İçerik özellikleri, şekil bilgisi ile metnin dil ve üslup özellikleri ise gerekli görülürse incelemede ikincil ölçütler olarak kullanılmalıdır.

OTEP'e göre Türk Edebiyatındaki metinlerin sınıflandırılmasını şematik olarak şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 11: Ortaöğretim Türk Edebiyatı Metinlerinin Sınıflandırılması

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programında yer alan öğretici metinlerden tarihi, felsefi, bilimsel metinler, kişisel yaşamı konu alan metinlerden; anı, biyografi, otobiyografi, günlük, mektup, gezi yazısı; gazete çevresinde gelişen metinlerden ise makale, fıkra, eleştiri, deneme, sohbet, haber yazısı türleri kazanımlara göre çalışmanın ekler bölümünde kavram haritalarıyla gösterilmeye çalışılmıştır.

4.8. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programında Kavram Haritaları

Programda kavram haritası tekniğine doğrudan yalnızca iki yerde yer verilmiştir. Bu yerlerden ilki programın öğrenciye kazandırması gereken hedef beceriler bölümünde iletişim becerilerinin alt başlığında 3.5 kodu ile ‘Düşüncelerini kavram haritalarıyla ve grafiklerle açıklar.’ becerisinde geçmektedir. Bu ifade aslında programda kavram haritalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından sıkça kullanılması gerektiğine işaret etmesine yönelik olarak bir model ortaya koymaktadır. Program içinde kavram haritası tekniği bundan başka yalnızca 11. sınıf Tanzimat edebiyatı ünitesinde Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (Roman, Hikâye) bölümünde de aşağıdaki şekilde anlatılmaktadır:

Problem çözme, **kavram haritası** çıkarma ve beyin fırtınası yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Önce problem ortaya konulmalı: Problem, anlatmaya bağlı edebî metinlerde zihniyet, yapı, tema, dil, anlatım özelliklerini kavratmak; metinlerin sosyal hayatla ilişkisini belirlemek; edebî değerlerini ifade etmek; onların gelenek içindeki yerini saptamaktır. Bu problemleri çözmek için seçilmiş metinleri ikili veya dörtlü gruplara ayrılmış öğrencilerin, kazanımlar doğrultusunda, incelemeleri gerekir. İlk kazanım zihniyetle, 2. kazanım yapıyla; 3. kazanım temayla; 4. kazanım dil ve anlatımla; 6.kazanım yorumla ilgilidir. Kazanımlardan da yararlanarak metinleri çözümleyen öğrenci grupları, saptamalarını daha önce yazılmış edebî metinlerle test ederler. Ulaştıkları sonuçlardan hareketle, merkezde anlatmaya bağlı metin olmak üzere bir kavram haritası oluştururlar. Bu kavram haritasında “olay örgüsü (kişiler, kişiler ve gerçeklik, mekân, zaman), tema (insanî gerçeklik, insanî gerçekliğin yorumu), anlatıcı (anlatıcı kim, nereden nasıl bakıyor, anlatıcının dil özellikleri) terimlerinde ifade edilen kavramlara yer verilmelidir. Bunların birbirleriyle ve metinle ilişkileri belirlenmelidir (MEB 2005: 67).

Program birçok konunun öğretilmesinde temelde kavram öğretimi üzerine yoğunlaşmayı öngörmektedir. Kazanımlara ait açıklamalar bölümünde kazanımlarla ilgili pek çok yerde kavram öğrenme vurgusunun öne çıkarılması bu anlamda önemlidir. Örnek olarak:

Kazanım	Açıklama
<i>Tiyatro, tiyatro metni, dram, drama, dramatik tür, oyun kelimelerinin anlamlarını açıklar.</i>	<i>[!] Tiyatroyla ilgili terim ve kavramlar üzerinde durulur (dekor, dramatik örgü, tiyatro, sahne, perde, kostüm, suflör gibi...</i>

Program üzerinde yaptığımız incelemeler yukarıdaki örnekte olduğu gibi kavram öğrenme vurgusu yapılan 64 kazanımın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayı, programın yapı olarak kavram öğrenme üzerine şekillendiğinin bir göstergesi sayılabilir. Programın iletişim becerileri bölümünde de ‘düşüncelerini kavram haritaları ile anlatır’ ifadeleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında araç-gereç ve materyal çeşitliliğinin sağlanmasında kavram haritalarının önemini de vurgulamaktadır.

4.9. Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örnekleri

Bu bölümde kavram haritaları tekniğinin temel özelliklerine bağlı kalınarak çalışmamızın 4.4. bölümünde verilen kavram haritası örneklerinde olduğu gibi, dersin çeşitli aşamalarında kullanılmak üzere örnek kavram haritaları hazırlanmıştır.

Oluşturulan kavram haritaları önce kavram listeleme daha sonra ise kavram ilişkilendirme metoduyla kâğıt kalem kullanılarak çizilmiş, kullanım amacı belirlenen kavram haritaları İnpiriation, PowerPoint, Corel Draw, Microsoft Word ve Paint gibi programlar yardımıyla bilgisayar destekli olarak çizilmiş ve çalışmamızın son bölümünde ek olarak yer almıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde bahsedilen çalışmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İletişimin ana unsurlarından olan gönderici ve alıcı arasında aktarılan mesajların üretim ve paylaşımı, teknolojinin geldiği nokta ile beraber büyük bir hızla artmaktadır. Alıcıların bu mesajlar içinde kendilerine fayda sağlayacak bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi kullanılabilir hale getirmek için kullanacakları yöntem ve tekniklerin de aynı hızla arttırılması gerekmektedir.

Kavram haritaları, bilgi yığınlarının içinden yararlı bilgiyi seçme ve anlamlı hale getirip mevcut bilişsel yapı ile ilişkilendirmek için dünyanın birçok ülkesinde 1980'lerden beri kullanılmaktadır. Ülkemizde başta fen öğretimi olmak üzere sırasıyla matematik, sosyal bilgiler, din kültürü, biyoloji, fizik, coğrafya, beden eğitimi, bilgisayar, ortaokul Türkçe öğretimi, zihin engelliler eğitimi ve yabancı dil alanlarında yaklaşık 10 yıldır kavram haritaları üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanlar içinde YÖK(Yüksek Öğretim Kurulu) veri tabanına kayıtlı Türk Edebiyatı öğretimi ile ilgili yapılan kavram haritası çalışması bulunmamaktadır. Bu durum dünya üzerinde araştırılıp geliştirilen tekniklerin Türk edebiyatı öğretimi alanında yeterince üzerinde durulmadığını ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtilen alanlarda yapılan kavram haritası tekniğinin kullanımı ile ilgili saha çalışmalarının nesnel verileri kavram haritalarının özellikle akılda tutma ve bilgiyi anlamlı hale getirmede faydalı olduğunu göstermektedir. (Gaines ve Shaw 1994; Erdoğan, 2000; Sarıçayır, 2000; Hoffman, Trott ve Patterson, 2002; Chang, Sung ve Chen 2002; Çardak 2002; Kabaca, 2002; Beydoğan ve Şahin, 2002; Acat, 2003; Akyürek, 2003; Chularat ve De Backer, 2003; Özata, 2003; Yaman, 2006; Korukçu, 2007; Akpınar ve Ergin, 2008)

Konuyla ilgili yapılan çalışmaların verileri doğrultusunda Ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinde de kavram haritaları tekniğinin kullanılabileceği varsayımıyla öğretici metinlerle ilgili konuların kavram haritası örnekleri çizilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Diğer alanlarda olduğu gibi ortaöğretim Türk Edebiyatında da programda belirtilen her konuda kavram haritası hazırlanabilir. Özellikle öğretici metinler konusunun kavramları birbiri ile sıkı bir ilişki içinde olduğundan ana kavram, 1. seviye alt kavram, 2. seviye alt kavram ve örnekler düzeyinde kavram haritaları hazırlanması için uygun olduğu görülmüştür.

2. Dersin hazırlık ve dikkat çekme süreci için öğrencinin bilişsel yapılarını sorgulamalarını sağlayacak tamamlanmamış ve ilişkilendirilmemiş kavram haritaları, dersin geliştirme bölümü için ise öğrencinin öğrendiği yeni kavramları sınıflandırmak amacıyla ilişkilendirilmemiş kavram listeleri oluşturulmuştur. Dersin özet ve değerlendirme bölümleri için ise ulaşılan yargılarla tamamlanmış ve ilişkilendirilmiş kavram haritaları hazırlanabilir.

3. Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretici metinler konularının çoğunun hiyerarşik bir içeriğe sahip olmadığından, hazırlanan kavram haritalarının tür bakımından hiyerarşik olmayan (örümcek, salkım, yıldız) kavram haritalarına daha uygun olduğu saptanmıştır.

4. OTEP’de kavram öğretimi üzerinde özellikle durulmasına rağmen programa uygun hazırlanan ders kitaplarında bu konuda yeterince etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

5. Ortaöğretim Türk Edebiyatı metinlerinin sınıflandırılması konusunda Batı edebiyatında da tartışılmakta olan bir sınıflandırma problemi olduğu görülmüş bu sınıflandırma problemi kavram haritalarına da yansımıştır.

6. Öğretici metin türlerinin OTEP içinde geri planda olduğu, yıllık planlarda genellikle öğrenci veriminin düştüğü mayıs ve haziran aylarında yer aldığı görülmüştür. Bu türlerin ayrıntılı işlenişi de 11. sınıf Dil ve Anlatım dersi kapsamına bırakılmıştır.

5.2. Öneriler

1. OTEP'in yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için bilimsel gelişmelere bağlı olarak yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından Türk Edebiyatı öğretimi alanında kavram haritaları ile zenginleştirilmiş akıllı tahta içerikleri hazırlama çalışmalarına hız verilmelidir.
2. Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretimine yönelik alınan kararlarda yeterli sayıda uzmanın, programın uygulayıcılarının görüşlerine yer verilmeli, pilot uygulamalar yaptırılmalıdır. Kararların merkezinde bilimsel araştırmalar olmalıdır.
3. Ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretimi alanında kavram haritaları kullanımı teşvik edilmeli, kavram haritalarının geçerlik ve güvenilirliğini saptayabilmek amacıyla araştırmacılar bu alanda çeşitli ve kapsamlı araştırmalara yönlendirilmelidir.
4. Program içeriğinin etkinlik örnekleri bölümünde kavram haritalarına yeterince yer verilmeli, kavram haritaları konusunda alan öğretmenlerini ve öğrencilerini bilgilendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler yapılmalıdır.
5. Ortaöğretim Türk Edebiyatı metinlerinin tasnifi çağdaş yaklaşımlar ışığında yeniden ele alınmalı, metin tasnifinde kullanılan ölçütlerin kriterleri nesnelleştirilmelidir.
6. Yıllık planlarda genellikle mayıs ve haziran aylarında yer verilen öğretici metinlerle ilgili konuların yeni bir içerik düzenleme yaklaşımı ile yıl içinde diğer konularla birlikte karşılaştırmalı şekilde verilmesi sağlanmalıdır.
7. Kavram haritaları hazırlanırken öğrencilerin yaratıcılığında, haritaların tekniğine bağlı kalmak kaydıyla, mümkün olduğunca sınırlandırmaya gidilmemelidir.

KAYNAKLAR:

- Acat, M. B. (2002). **Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği**. 2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. (29-31 Mayıs 2002). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Acat, M. B. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı: 34. (Bahar dönemi 2003).
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). **Aktif Öğrenme**. İstanbul: Biliş Kitabevi.
- Aksan, D. (1995). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: TDK Yay.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. **Eğitime Bakış**. S: 16. (Ocak 2010).
- Akpınar, E. ve Ergin Ö. (2005). Yapılandırmacı Kurama Dayalı Fen Öğretimine Yönelik Bir Uygulama. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** S: 29.
- Akpınar, E. ve Ergin Ö. (2008). Fostering Primary School Students' Understanding of Cells and other Related Concepts with Interactive Computer Animation Instruction Accompanied by Teacher and Student-Prepared Concept Maps **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, Volume 9, Issue 1, Article 10, p.1 (Jun., 2008)
- Alkan, C. (1996). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Altunay, A.Y. (2006). Bilgisayar Ortamında Hazırlanan Kavram Haritalarının Bir Öğretim Materyali Olarak Fen Bilgisi Dersinde Kullanılmasının İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Altın, K. (2002). Bilgisayar Destekli Deney Yöntemiyle Kavram Haritaları Yönteminin Bazı Bilişsel Süreçler ve Hatırlama Düzeyi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ausubel, D. P. (1968). **Educational Psychology A Cognitive View**. New York: Holt & Winston.
- Aytaç, G. (2003). **Genel Edebiyat Bilimi**. İstanbul: Say Yay.
- Aytaç, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. **Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi**. Özel Sayı: 169.
- Bahar, M., (2001). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S: 1.

- Barut, H. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Konularının Kavram Haritaları ile Öğretilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. Sayı 3. (Nisan 2008).
- Baştuğ, M. (2007). Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayındır, P. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularında Kavram Haritalarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Caine, R.N, Caine G. (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**. Çev. Gülten Ülgen. Ankara: Nobel Yay.
- Cevizci, A. (1999). **Paradigma Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yay.
- Chang, K., Sung, Y. & Chen, I. (2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. **The Journal of Experimental Education**. 2002, 71(1), 5-23.
- Çağlayan, Ç. (2006). Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Genetik Ünitesinin Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kavram Kazanmalarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Çatalkaya, R. (2005). Bazı Bireysel Farklılıkların Kavram Haritası Yapma Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). **Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi**. Ankara: YÖK Yay.
- Çetinkaya, M. (2010). Canlıların Sınıflandırılması Konusu İçin Web Destekli Kavram Haritaları ve Anlam Çözümleme Tablolarının Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetışli, İ. (2006). Edebiyat Eğitimi'nde Edebî Metnin Yeri ve Anlamı. **Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayı**: 169.
- Çolak, R. (2010). Kavram Haritalarının Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Tarihsel Kavramların Öğretiminde Kullanılması: Kavram Haritası ile Yapılan Öğretim ile Tutum, Başarı Ve Kalıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, E. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Beden Eğitimi Dersinde Basketbol ve Badminton Ünitelerinde Kavram Haritalarıyla Öğretim Yönteminin Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı.
- Demirel, Ö. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yay.
- Demirel, Ö. (2001). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yay.
- Demirel, Ö. (2008). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yay.
- Demirel, Ö. (2010). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yay.
- Durkheim E. (2004). **Ahlak Eğitimi**. Çev. Oğuz Adanır. İzmir: Dokuz Eylül Yay.
- Durukan E. ve Maden S. (2010). Kavram Haritaları ile Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. **Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. C: 1 S: 2 (Aralık 2010)
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Ortaöğretimdeki Tarihî Gelişimi. **Millî Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi**. Özel Sayı 169.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yay.
- Erdoğan, A. (2007). Kavram Haritalarının Calculus Öğretiminde Kullanılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Dalı.
- Ergün, M. (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme. **Yeni Türkiye Dergisi**. Sayı 32.
- Evrekli, E. İnel, D. Balım A. G. (2012) Kavram ve Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Anlama Düzeyleri ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C: 12. S: 1.
- Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yay.
- Gagné, R.M. (1979). **The Condition of Learning**. New York: Holt & Winston.
- Gaines B. & Shaw M. (1994). Collaboration Through Concept Maps. <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/reports/LW/CSCL95CM/CSCL95CM.pdf> ET: (29 Ocak 2014).

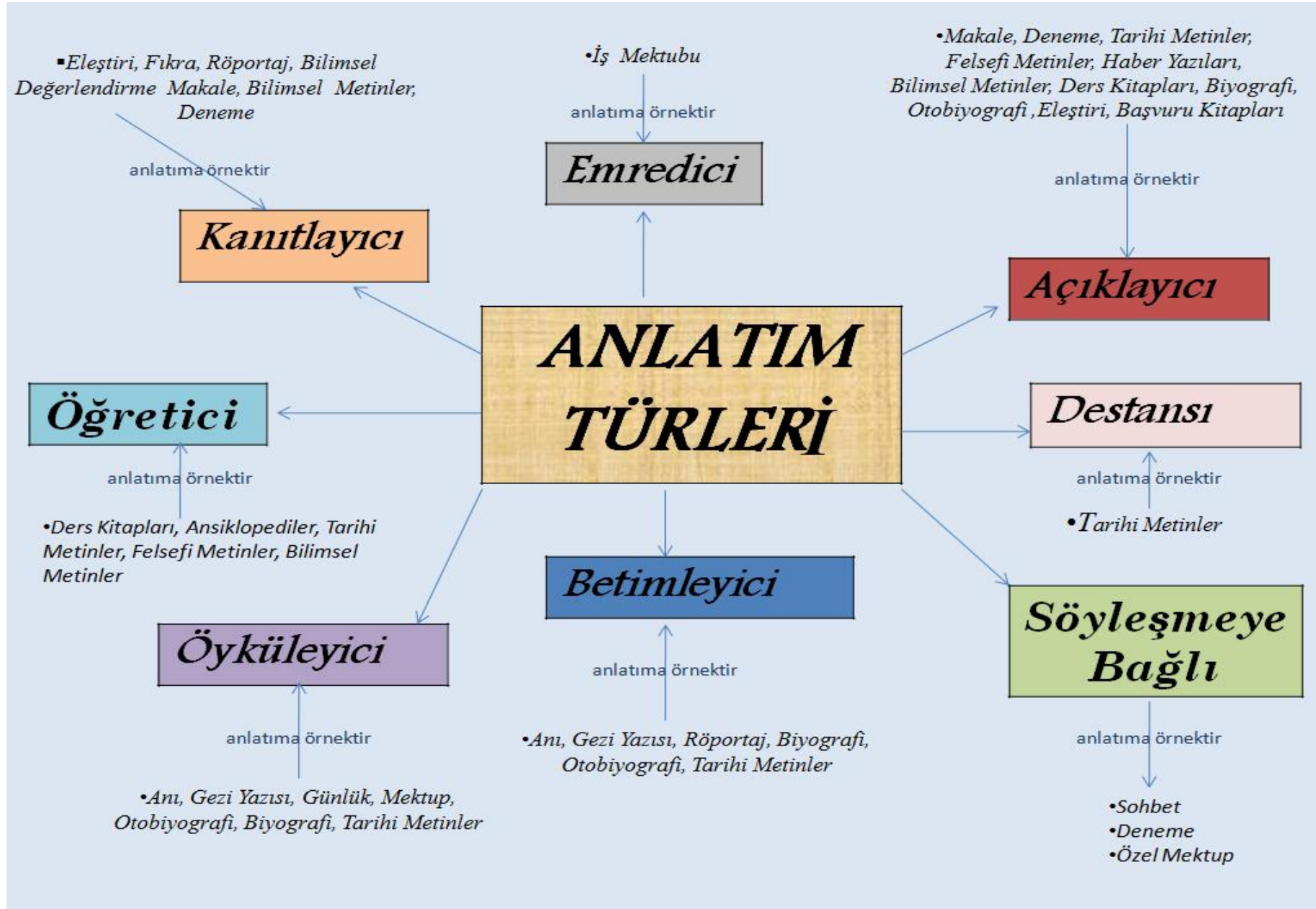
- Genç, İ. (2008). **Edebiyat Bilimi Kuramlar, Akımlar, Yöntemler**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Güçlüer, E. (2006). İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kavram Haritaları İle Verilen Bilişsel Desteğin Başarıya Hatırda Tutmaya ve Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı.
- Hasenekoğlu, İ., Gürbüzöğlu, S. (2009). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşlenen Protein Sentezi Konusunun Öğrencilerin Bilgilerindeki Kalıcılığına Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S: 3. (Aralık 2009).
- Henderson, L. (1996). Instructional Design of Interactive Multimedia: A Cultural Critique. **Educational Technology Research and Development**. 44(4), 85-104.
- Işıksalan, S. (2011). 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S: 1. (Nisan 2011).
- Ivie, S. D. (1998). **Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills**. University of North Carolina Press.
- Kabaca, T. (2002). Ortaöğretim Matematik Eğitiminde Kavram Haritalanması Tekniğinin Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kaplan, O. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- Karakuş, İ. (2002). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yay.
- Kavcar vd., (2013). **Türkçe Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay.
- Kaya, O. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** . S:13
- Kılıç, Ç. (2002). Çoklu Zekâ Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. S: 8.
- Kılıç, Ç. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Van Hiele Düzeylerine Göre Yapılan Geometri Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Tutum ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocatürk Kapucu, N. (2008). Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Kullanımının, Öğrencilerin Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerileri, Erişi, Öğrenmelerinin Kalıcılığı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

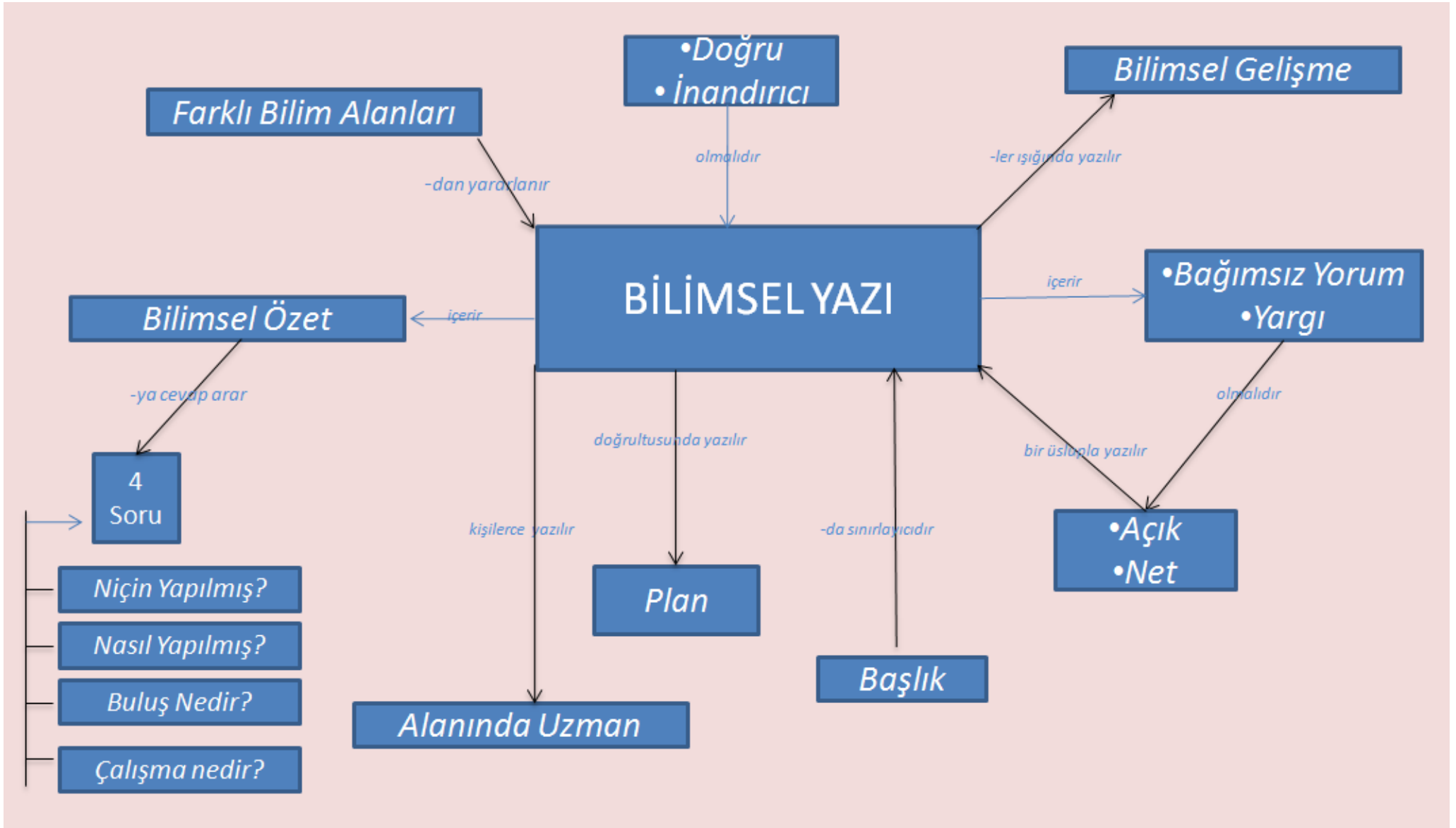
- Koçak, F. (2011). Otistik Çocuklara Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz Teması İçinde Geçen Kavramların Öğretiminde Semantik (Anlamsal) Kavram Haritalarının Kullanımının Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolaç, E. (2008). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Öğretimi Çerçevesinde Milli Eğitim Şuralarının Değerlendirilmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. S: 5.
- Korukçu, A. (2007). Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü.
- McGowan, M. & Tall, D. (1999). Concept Maps & Schematic Diagrams as Devices for Documenting dhe Growth of Mathematics Knowledge, Proceedings of PME23, Haifa, Israel, July 1999, vol.3. pp. 281–288
- MEB (2005). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2005b). Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Nas, R. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). **Learning How to Learn**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. & Cañas, A. (2006). **The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use**. Technical Report: Florida Institute Cornell University.
- Nuzzi, R. (1997). **A Multiple Intelligence Approach**. Momentum. 28 (2), 16–19.
- Oğuzkan, Ferhan A. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yay.
- Öztürk, P. T. (2011). İlköğretim 8. Sınıf “Canlılar ve Enerji İlişkileri” Ünitesinin Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid ve Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Teknikleri ile İşlenmesinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Peker, M. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S: 14.
- Piaget, J. (1972). **The Moral Judgement of the Child**. Çev. M.Gabain. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Saban, A. (2003). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yay.
- Senemoğlu, N. (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Şişman, M. (2004). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem A Yay.
- Temur, H. (2004). Çoklu Zeka Kuramı Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, B. (2001). Geleceğimizin Teminatı Dilimizdir. **Milli Eğitim Dergisi**. S: 149.
- Türk Dil Kurumu. **Büyük Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yay. 2010.
- Uslu Üstten, A. (2008). Kuantum Biliminin Getirdiği Yenilikler Işığında Ruhsal Zekânın Edebiyat Eğitiminde Kullanılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (2001). **Kavram Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yay.
- Yaman, H. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Yapıcı, M., Leblebici, N. H. (2007). Teachers' Views with Regard to New Primary School Curriculum. **Elementary Education Online**. 6(3), 480-490.
- Yener, N. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde ‘Çevremizde Hangi Ekosistemler Var ve Buralarda Neler Oluyor?’ Konusunun Kavram Haritaları ile İşlenmesinin Öğrenci Başarı ve Tutumu Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Yılmaz, H. (2008). İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

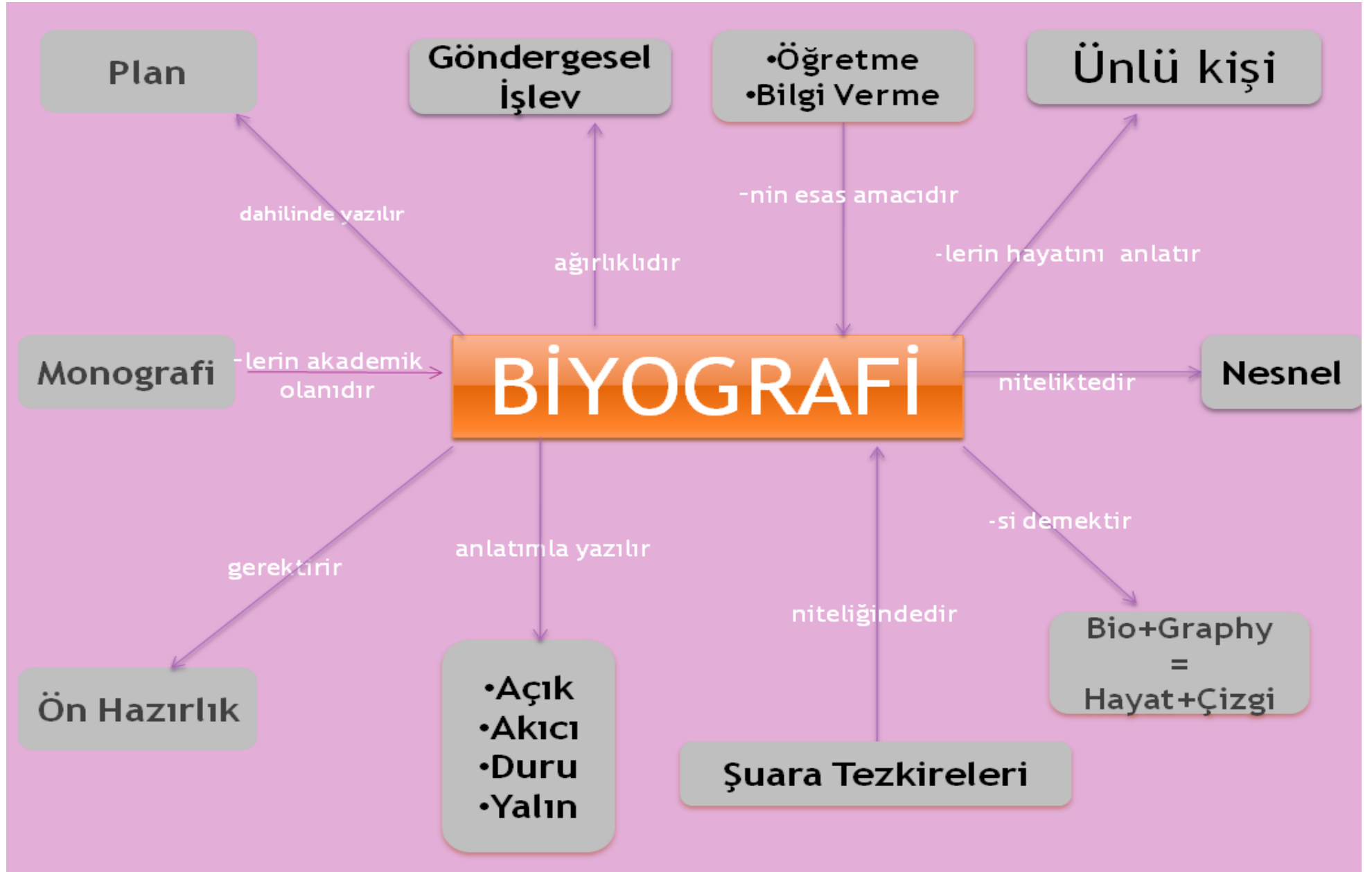
EKLER:



Ek 1: Öğretici Metinlerde Anlatım Türleri ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



Ek 2: Bilimsel Yazı ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği

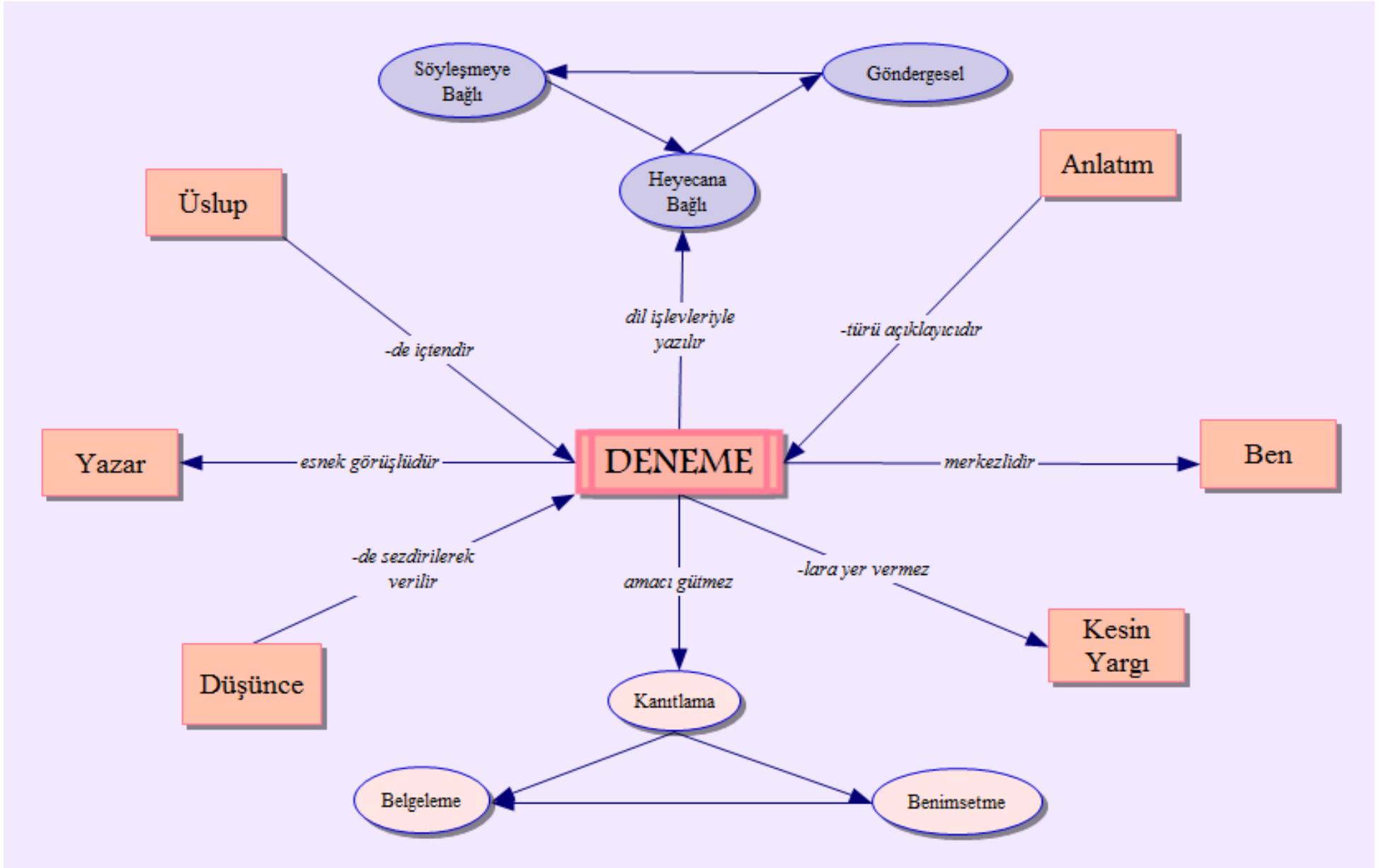


Ek 3: Biyografi ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği

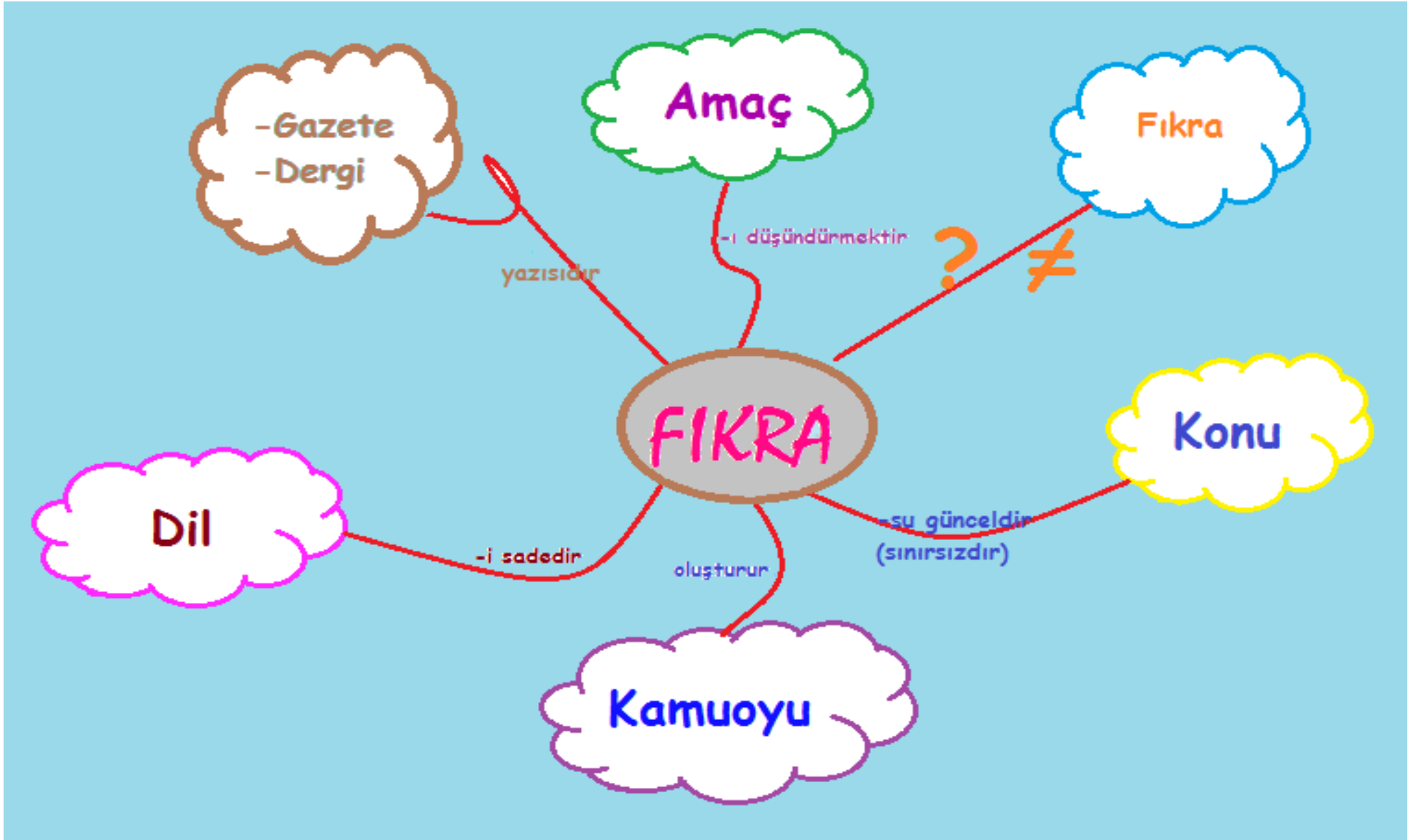


Örnek: Anı öyküleyici anlatımla yazılır

Ek 4: Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan Özetleme ve Değerlendirme Amaçlı Kavram Haritası Örneği



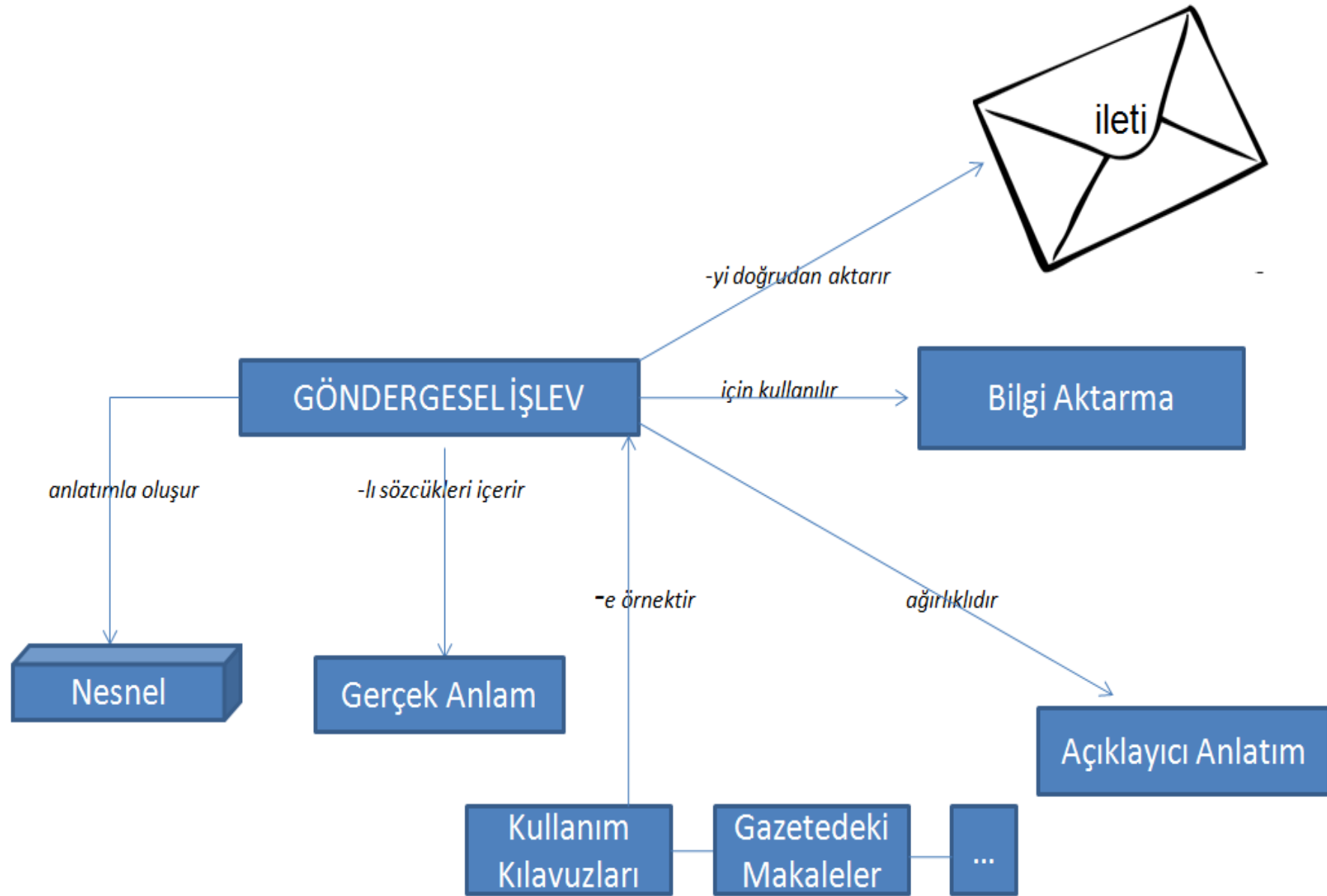
Ek 5: Deneme ile İlgili Kavram Haritası Örneği



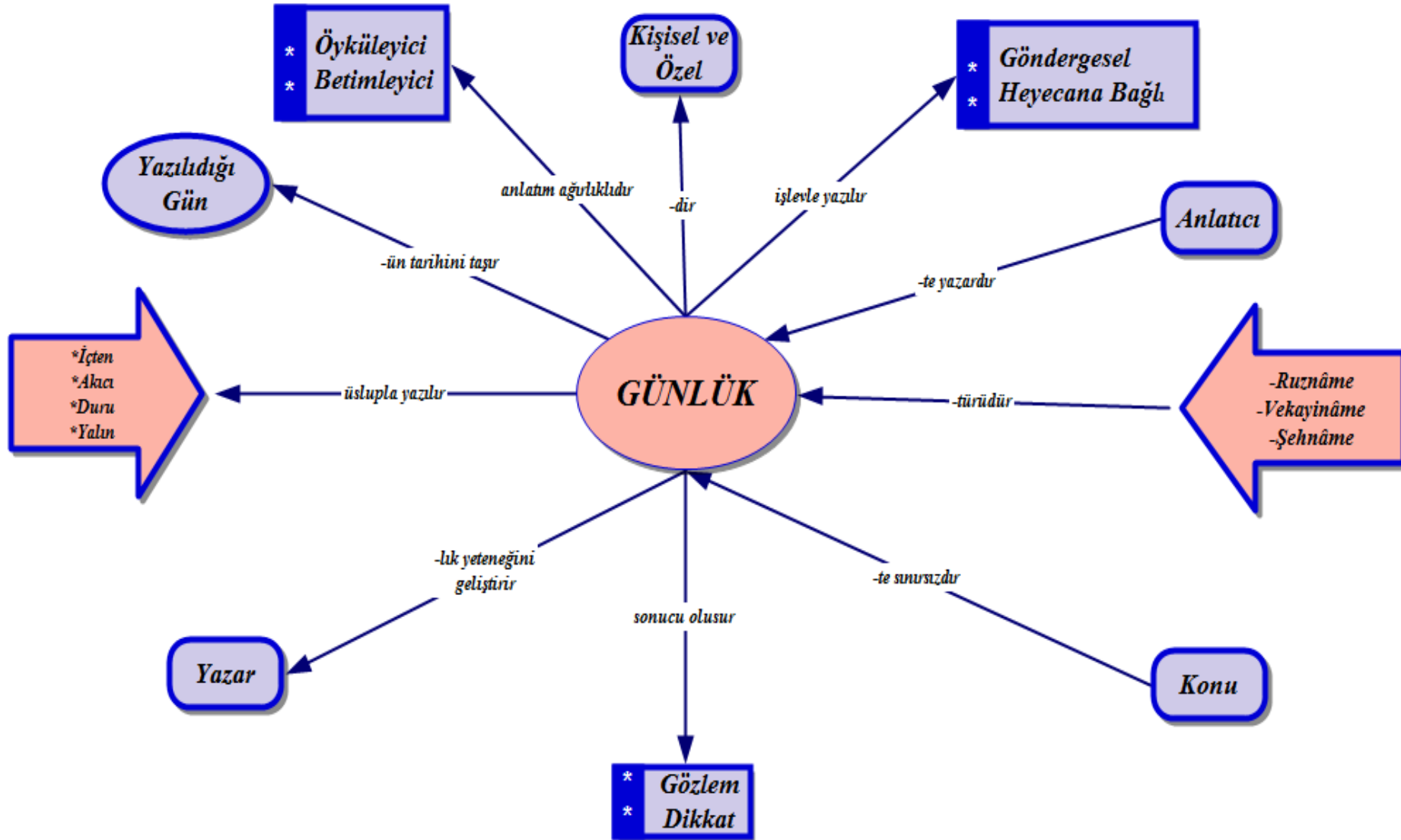
Ek 6: Fıkra Türü ile İlgili Öğrencilerin Hazırladıkları Kavram Haritası Örneği



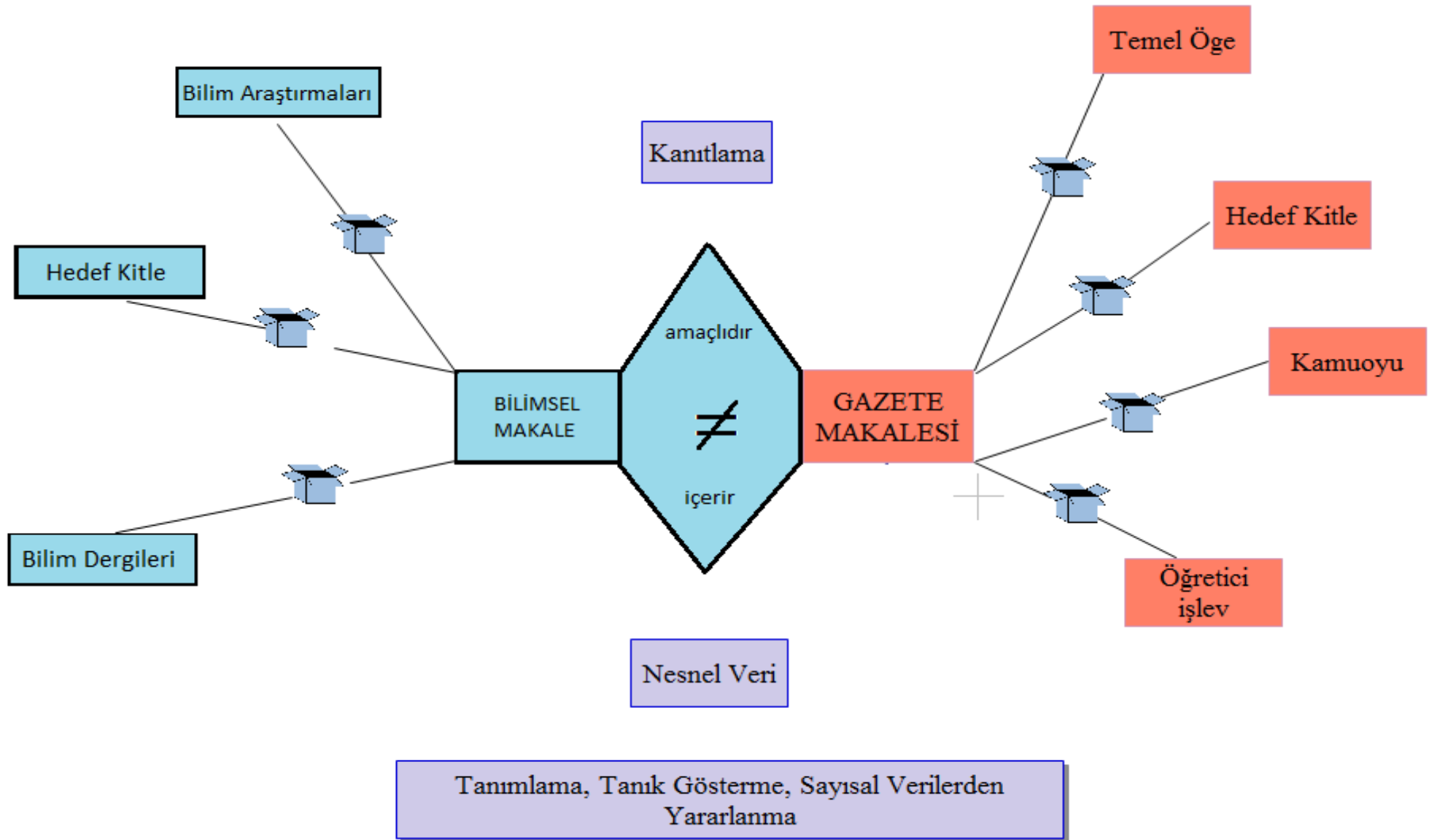
Ek 7: Gezi Yazısı ile İlgili Hazırlanan Özetleme ve Değerlendirme Amaçlı Kavram Haritası Örneği



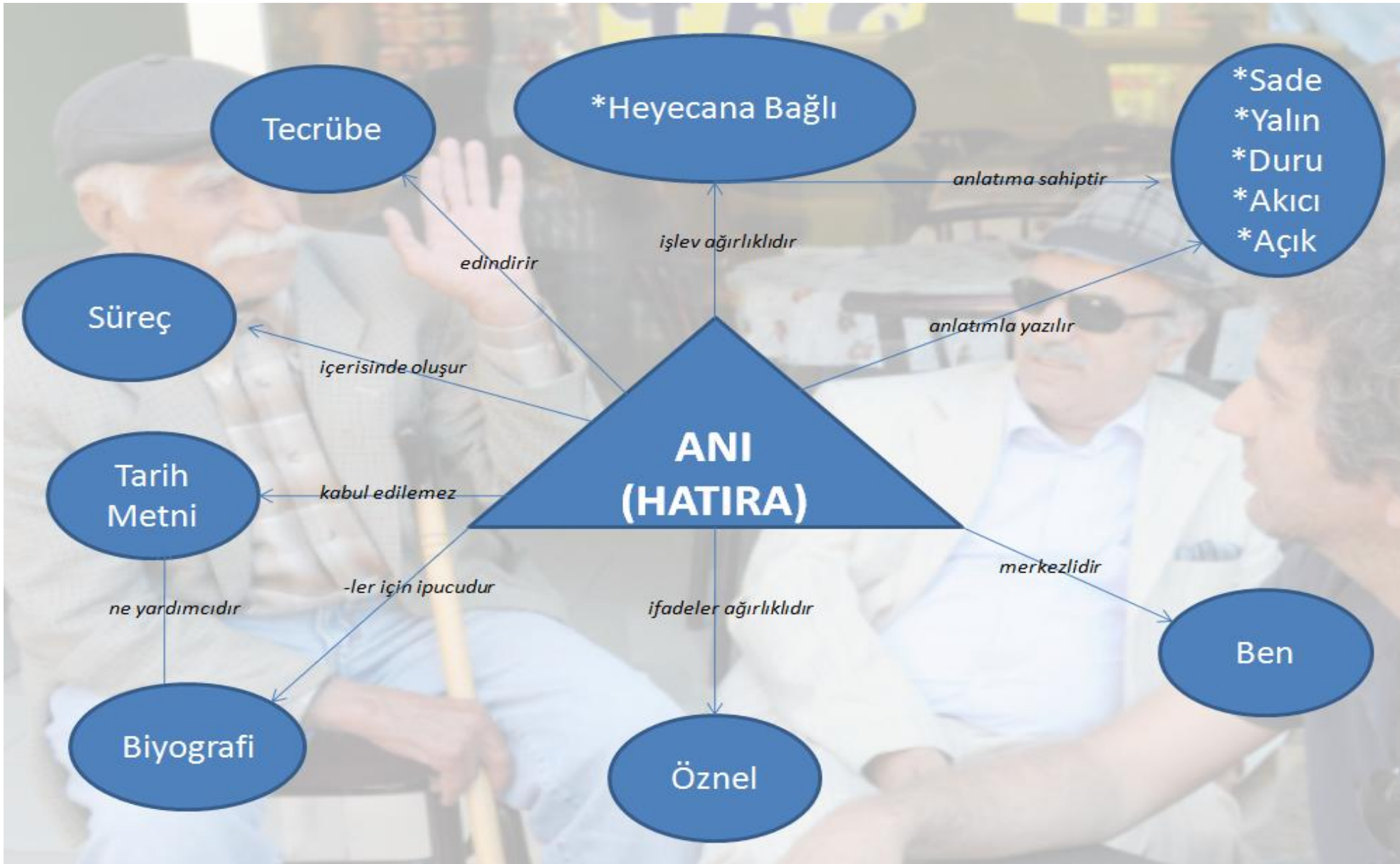
Ek 8: GöndergeSEL İşlev ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



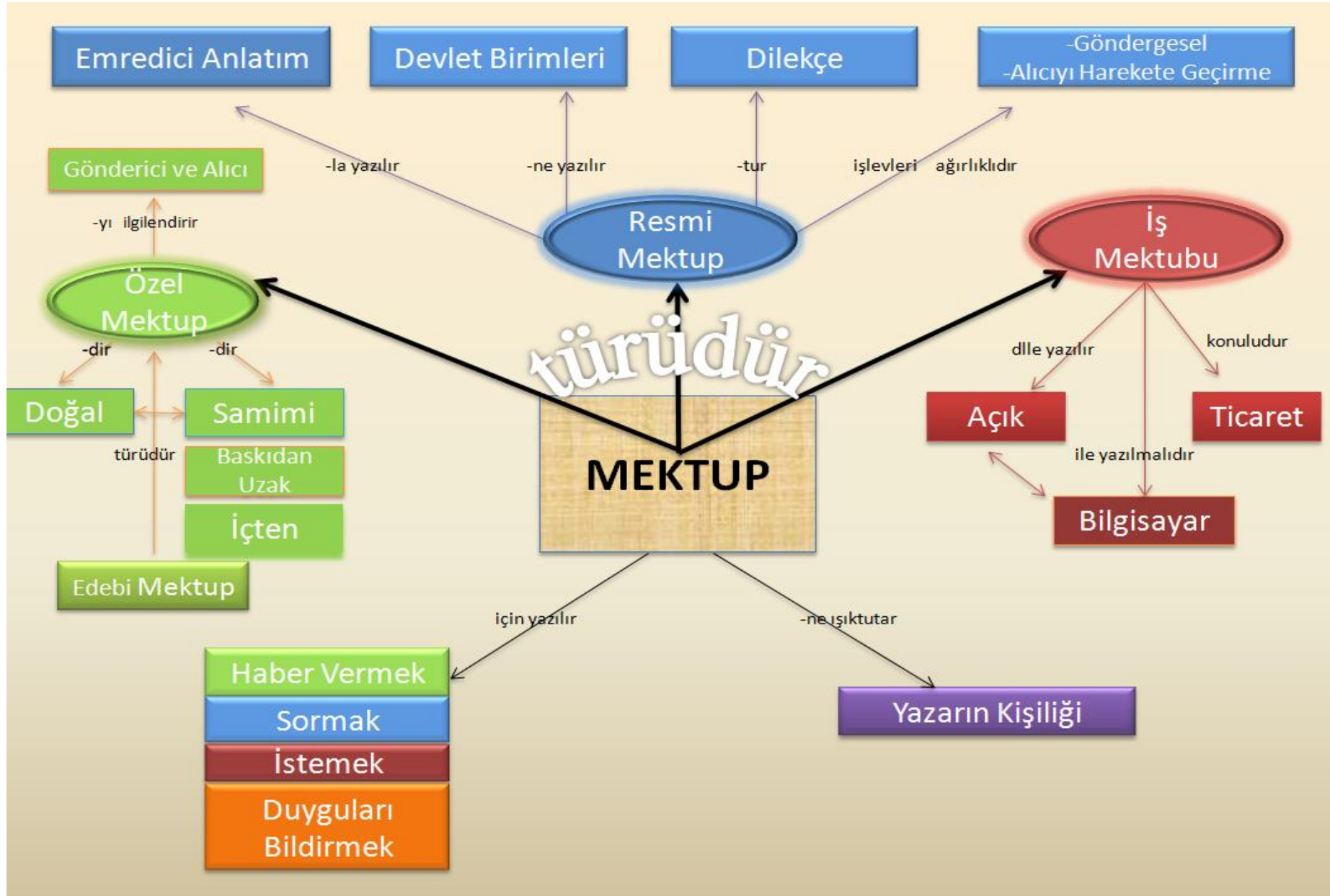
Ek 9: Günlük ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



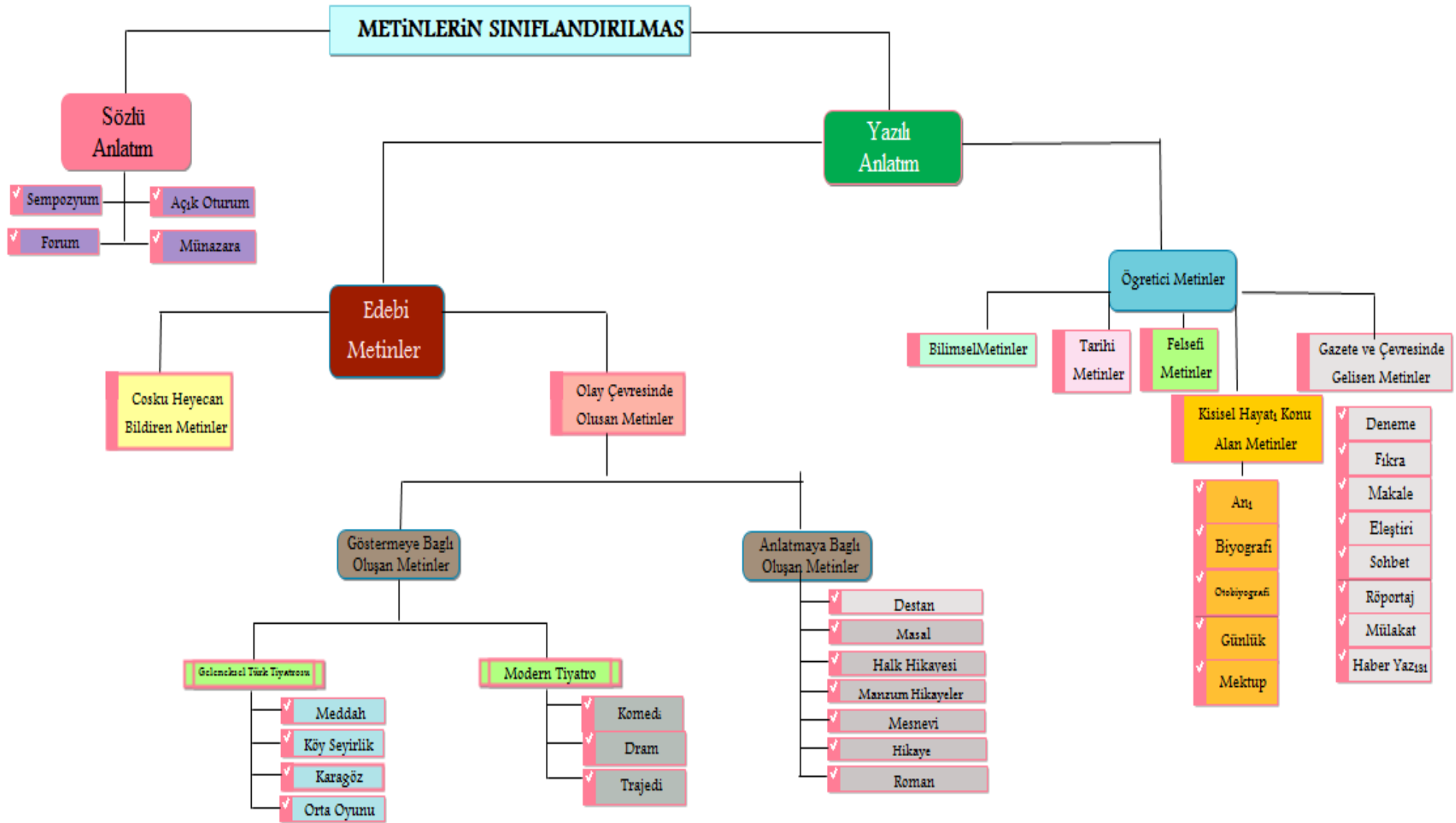
Ek 10: Makale ile İlgili Hazırlanan Karşılaştırmalı, İlişkilendirilmiş Ancak Tamamlanmamış Kavram Haritası Örneği



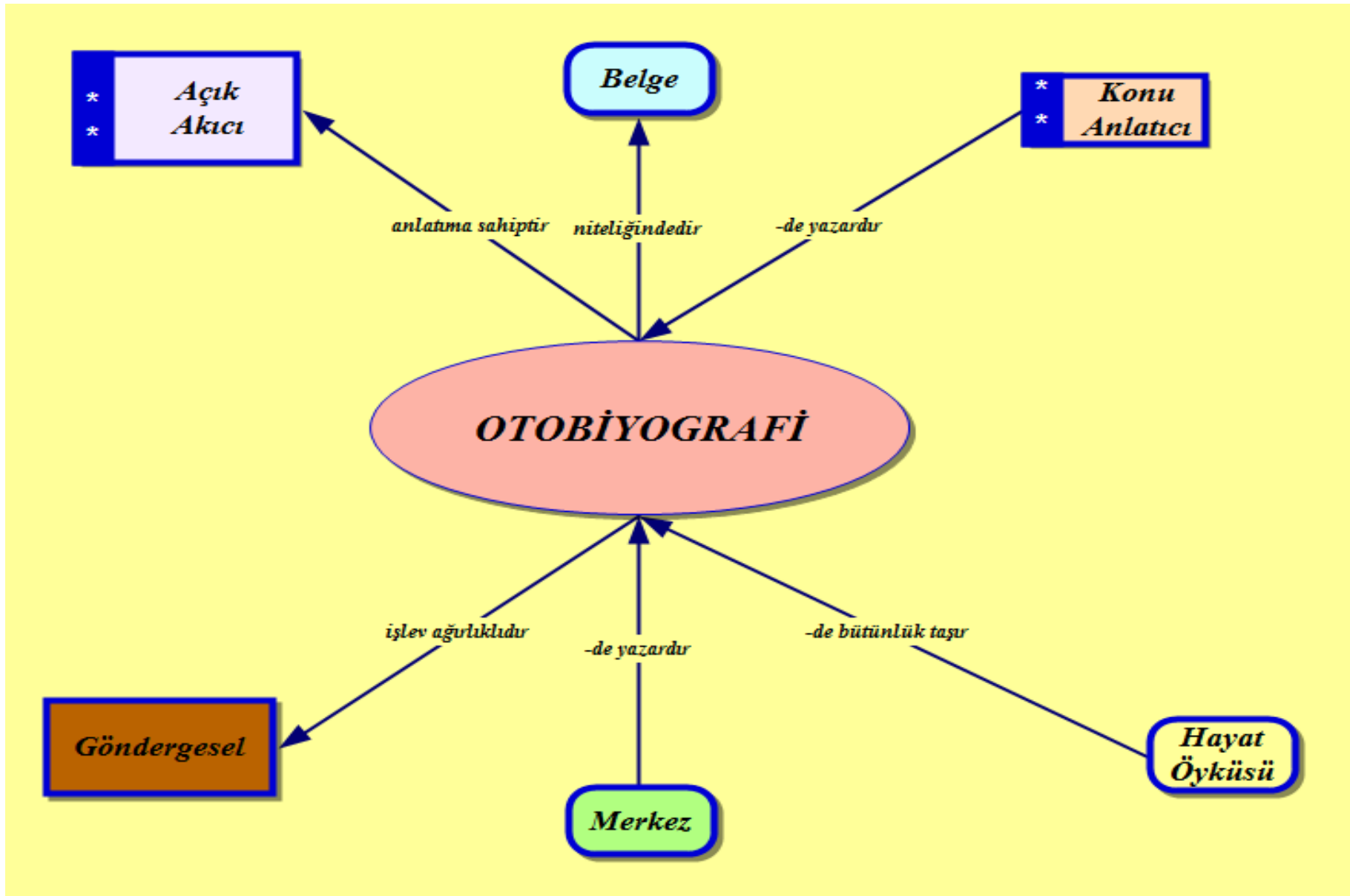
Ek 11: Anı ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



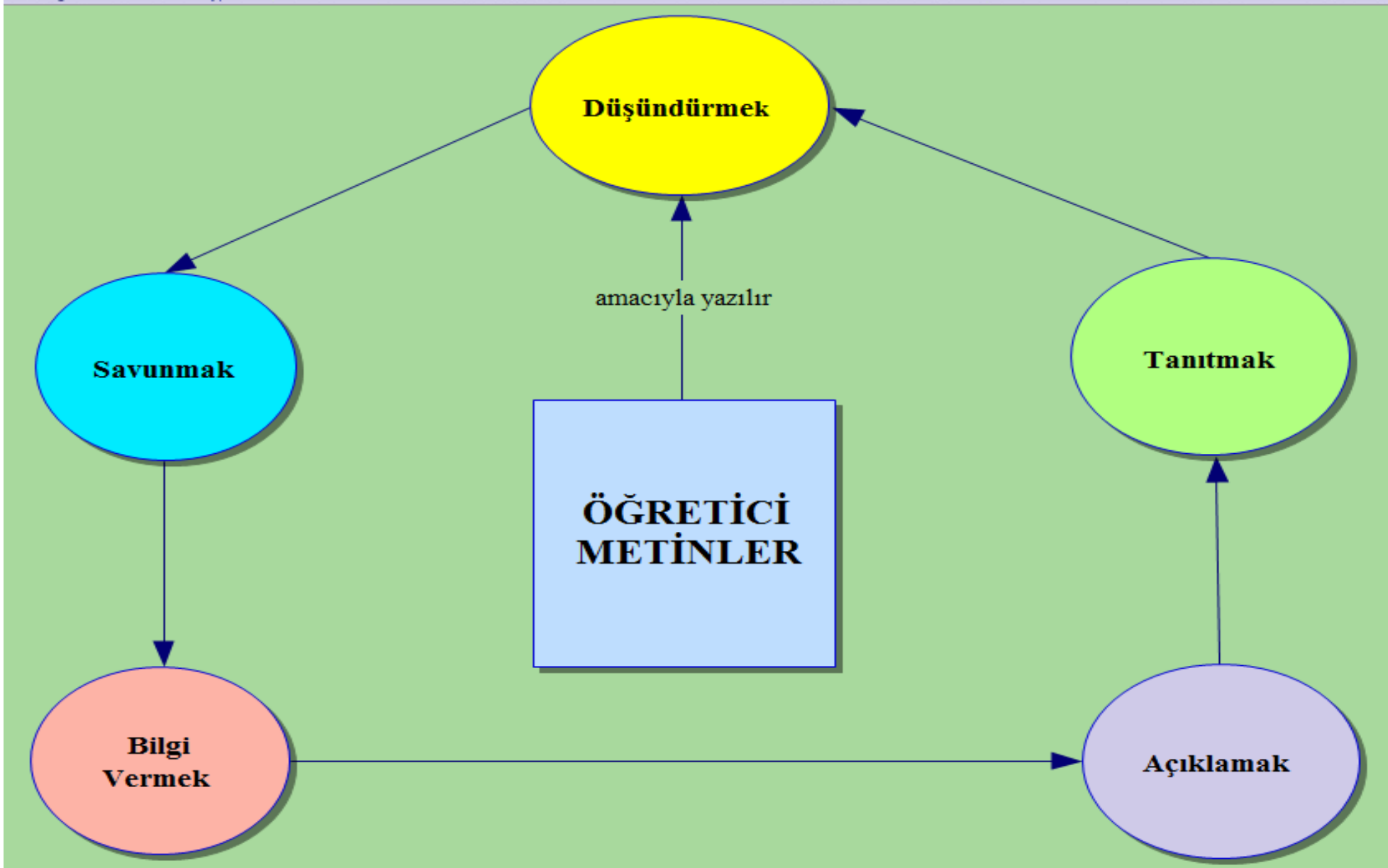
Ek 12: Mektup ve Türleri ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



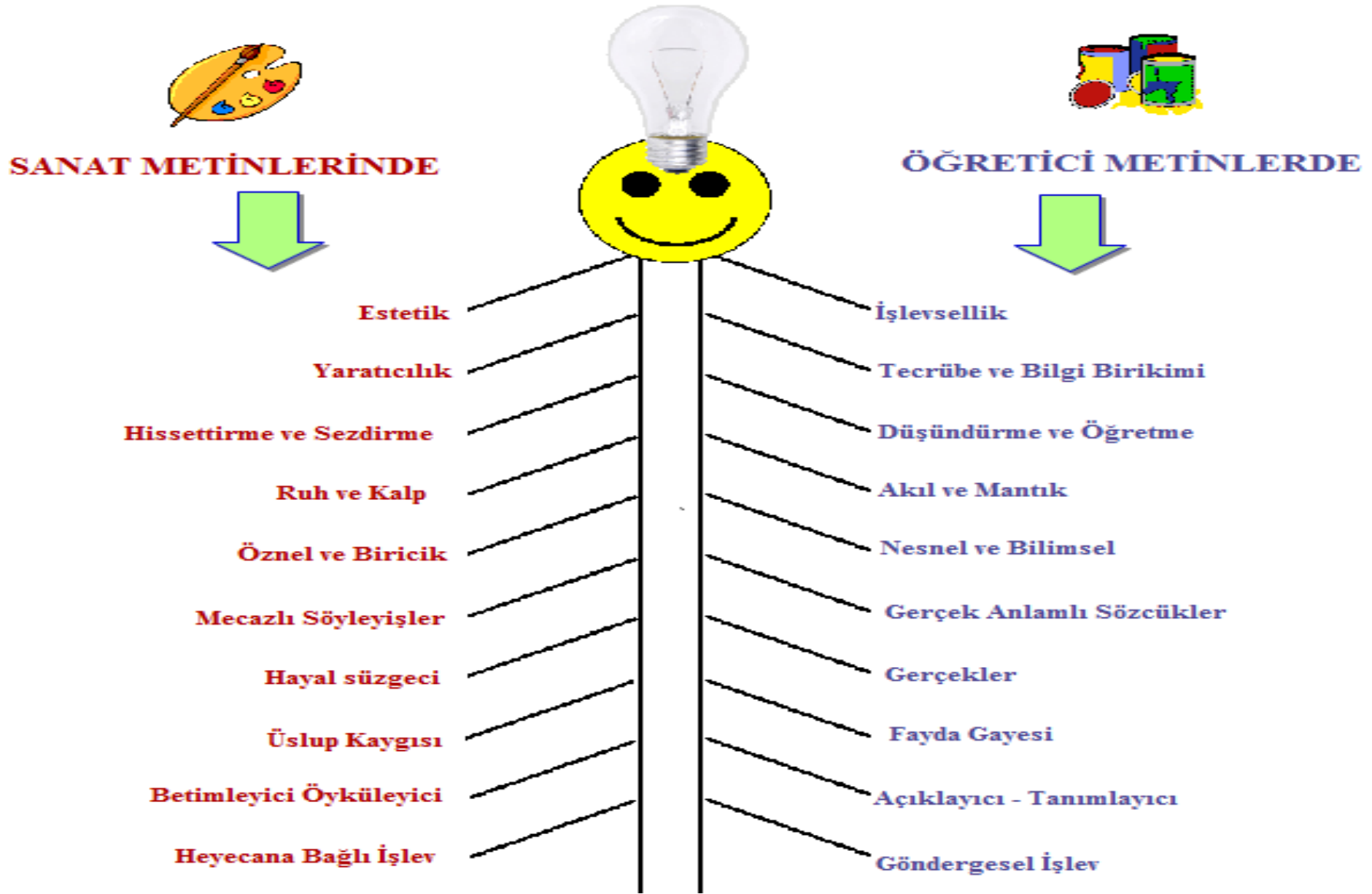
Ek 13: Metinlerin Sınıflandırılması ile İlgili Hazırlanan Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği



Ek 14: Otobiyoğrafi ile İlgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği



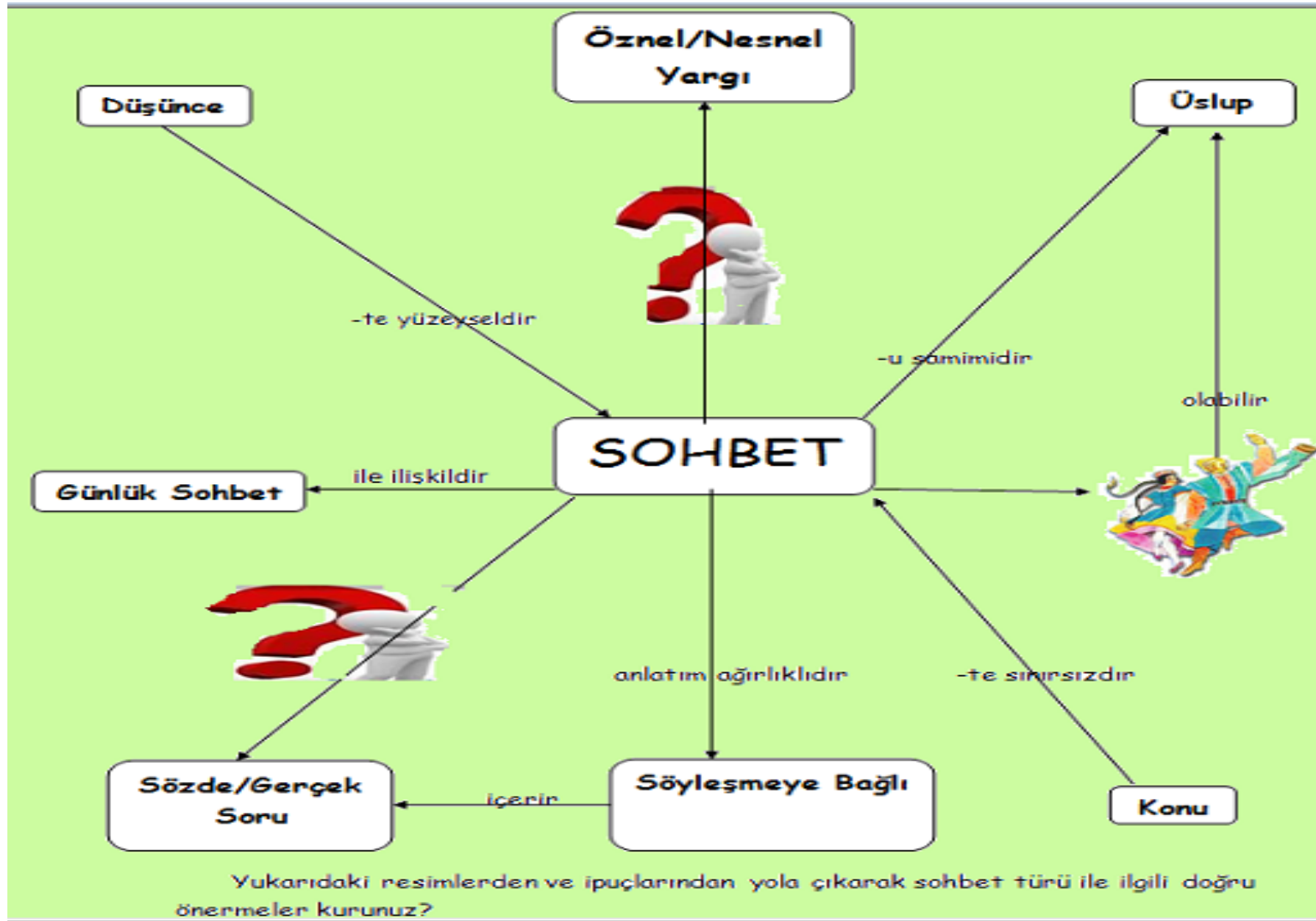
Ek 15: Öğretici Metinler ile İlgili Hazırlanan ‘Dönen Diyagramlar’ Kavram Haritası Örneği



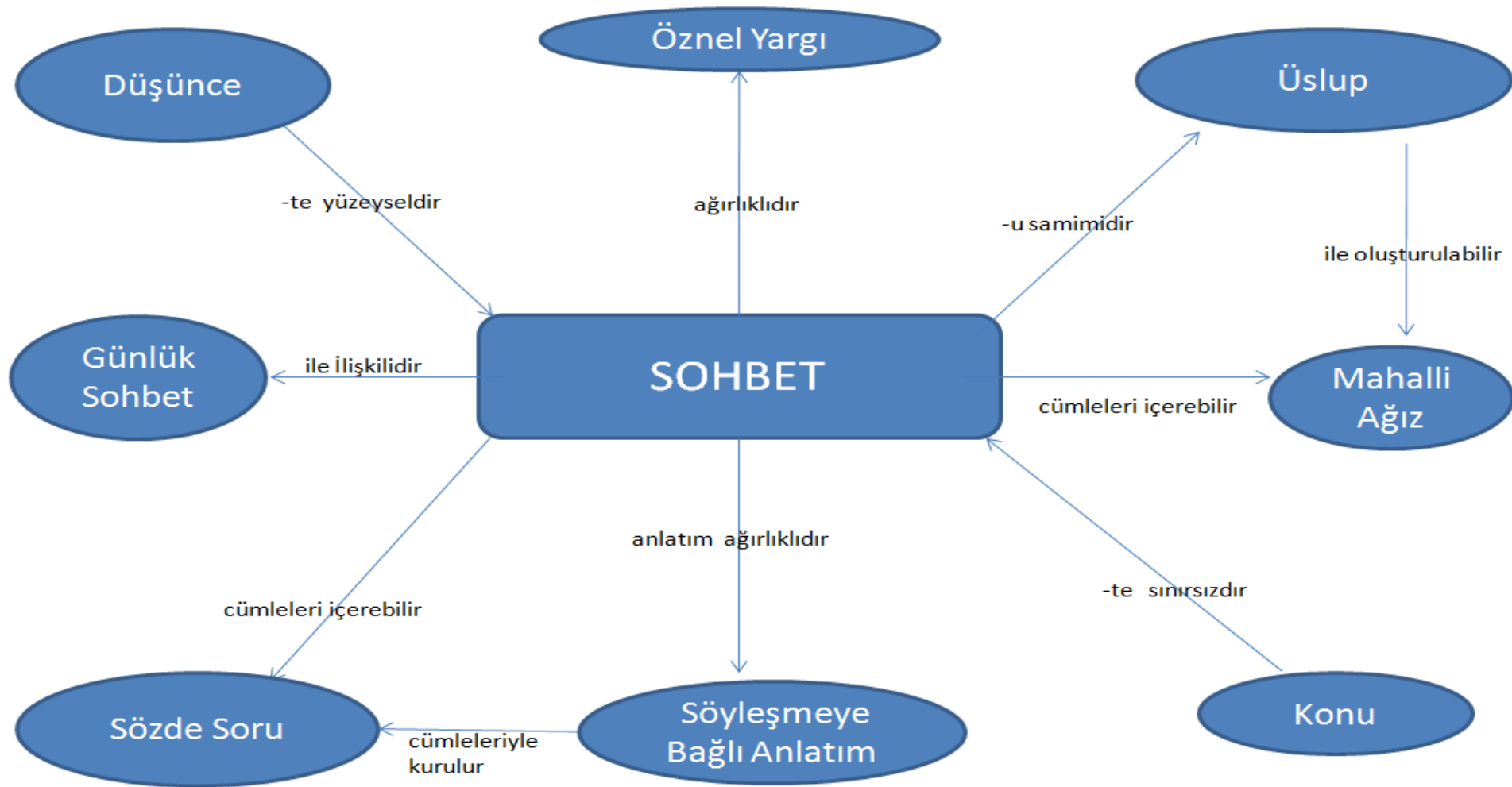
Ek 16: Öğretici Metinler ile Sanat Metinlerinin Karşılaştırıldığı İlişkilendirilmemiş Kavram Haritası Örneği



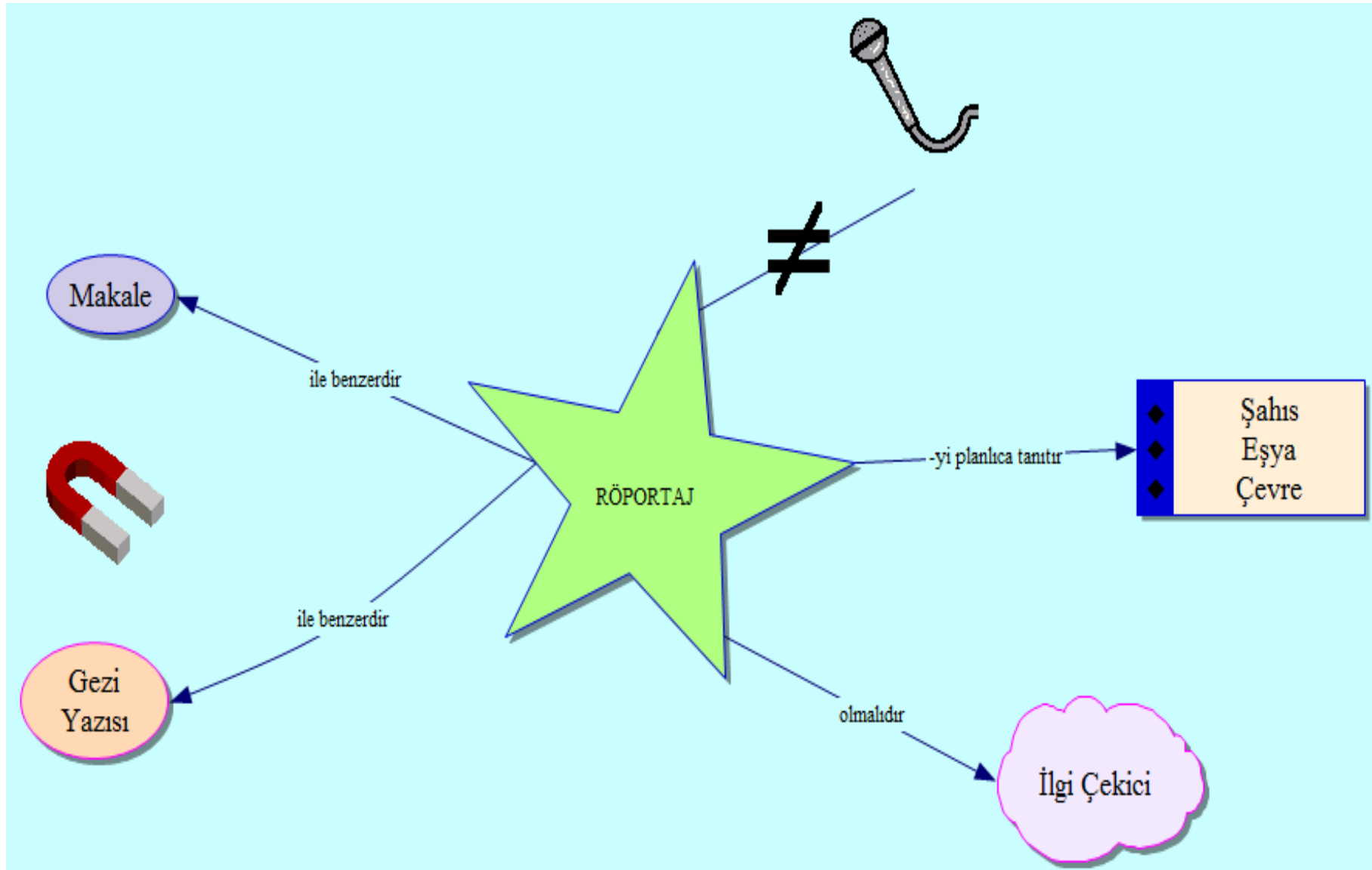
Ek 17: Öğretici Metinlerde Dilin İşlevleri ile İlgili Kavram Haritası Örneği



Ek 18: Sohbet Konusu ile İlgili Hazırlanan Tamamlanmamış Kavram Haritası Örneği



Ek 19: Sohbet Konusu ile Hazırlanan Tamamlanmış Kavram Haritası Örneği (Ek 17'nin cevabı)



Ek 20: Röportaj Konusu ile ilgili Hazırlanan Kavram Haritası Örneği