



**T.C.**

**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
EPÖ-YL-2014-0005**

**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ  
(AYDIN İLİ ÖRNEĞİ)**

**HAZIRLAYAN**

**Halim MENTEŞE**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN- 2013**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**EPÖ-YL-2014-0005**

**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**  
**(AYDIN İLİ ÖRNEĞİ)**

**HAZIRLAYAN**

**Halim MENTEŞE**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN- 2013**

**TC.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi Halim MENTEŞE 'nin 31.02.2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavında “**Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)**” adlı tezini savunmuş, yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul/red edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu</u>	<u>İmzası</u>
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ	.....
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ	.....
Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU	ADÜ	.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ  
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Halim MENTEŞE

İmza

**Halim MENTEŞE**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**ÖZET**

Betimsel tarama modeline dayalı olarak karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Araştırmada örnekleme belirlemek amacıyla, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Aydın ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okulları, oransız kümeleme yöntemine dayalı olarak sosyo-ekonomik düzeylerine (alt, orta, üst) göre sınıflandırılmış ve bu okullar arasından 30 devlet ve özel okulu seçilmiştir. Otuz okulda görev yapan tüm 6-8. sınıf Türkçe öğretmeni (n=98) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anket formu, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde Türkçe dersi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi) ilişkin likert tipi ifadeleri içeren 31 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde programın tema/içerik boyutuyla ilgili 14 madde bulunmaktadır. Dördüncü bölümde programın öğretim durumları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) boyutuyla ilgili 46 madde bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili 16 madde bulunmaktadır. Buna ek olarak, programın bu boyutlarıyla ilgili derinlemesine veri elde etmek amacıyla öğretmenlerden gönüllülük esasına göre, daha önceden ankete cevap verenler arasından seçilen on iki öğretmen ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve anket paralelinde hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu, dört bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu; birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölüm öğretmenlik mesleği ile ilgili yedi sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde Türkçe öğretim programı ve ders planların yönelik sekiz soru bulunmaktadır. Dördüncü bölümde Türkçe dersi öğretim programına yönelik 6 tane açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumları ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemine ait

görüşlerine ilişkin elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumlarını ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemi ile gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının çözümlenmesinde Bağımlı Gruplar t-testi (Paired Sample t-test) testlerinden yararlanılmıştır.. Araştırmanın nitel verileri ise, içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinin “Çok Önemli” düzeyde olduğunu; ölçme ve değerlendirme türlerine “Genellikle” başvurulması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinin “Genellikle” düzeyinde gerçekleştirildiğini, ölçme ve değerlendirme türlerine ise “Genellikle” başvurdukları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinin ile ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğelerin gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinin ile ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemli olduğunu; fakat bu öğelerin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar, programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersizliği olarak saptanmıştır. Programın uygulamasına yönelik sorunların genellikle öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını, öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin ise hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek giderilebileceği belirtilmiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Türkçe dersi öğretim programı, program değerlendirme, yapılandırmacılık, öğretmen görüşleri, ortaokul.

**Halim MENTEŞE**

**THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL TURKISH  
CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS**

**ABSTRACT**

The aim of this research, which has been carried out with a mixed method based on a descriptive survey model, was to investigate the views of secondary school Turkish teachers for concerning the different aspects of the education programs.

For the purpose of ascertaining the quantitative sample of the research, in the 2012-2013 academic year the primary schools in the provincial town of Aydın were categorised in accordance with their social-economic levels (low, average, high) and 30 of these public and private schools were selected through disproportional grouping method. The population of the research composed of 98 6-8 Turkish Language teachers working in these thirty schools constitute the quantitative sample of the research. For this sample, a survey made up of five sections developed by the researcher was applied. The first section is personal information and in the second section there are 31 questions containing statements pertaining to the objectives and achievements (listening/following, speaking, reading, writing and grammar) of the Curriculum for Turkish Lessons. In the third section there are 14 questions regarding theme/content of the programme. In the fourth section there are 46 questions regarding teaching conditions (listening, speaking, reading and writing). And in the fifth section there are 16 questions concerning measurement and assessment. In addition, for the purpose of obtaining in-depth data regarding these aspects of the programme, an interview form prepared in parallel to the survey by the researcher with 12 teachers selected on a voluntary basis from among those who had already completed the survey was applied. The structured and non-structured interview form developed by the researcher comprises four sections. Interview form; in the first section there are eight questions pertaining to personal information. The second section comprises seven questions pertaining to the teaching profession. In the third section there are eight questions concerning the Turkish teaching programme and the lesson plans. In the fourth section there are 6 open ended questions aimed at the Curriculum for Turkish lessons.

In the analysis of the quantitative data acquired in the research regarding the teachers' views pertaining to the types of benefits, themes, teaching situations and scaling and assessment in the Turkish teaching program, of the statistical techniques, percentage frequency, arithmetic average and standard deviation were used; the paired sample t-test was applied when analysing whether there was a meaningful difference between the Turkish teaching program and the teachers' views concerning the fulfilment level. The quantitative data of the research was obtained by the content analysis method.

According to the results, the teachers stated that in their opinions the benefits, themes and content, teaching methods and techniques in the Turkish teaching program are at a "Very Significant" level and that scaling and assessment types should be on a general basis. The teachers are of the opinion that the benefits, theme and content, teaching methods and techniques are generally fulfilled and that the scaling and assessment types are generally utilised. It has been determined that there is a significant difference between the teachers' views on the importance of the benefits, theme and content of the teaching methods and techniques as well as scaling and assessment factors in the Turkish lesson teaching program and the realisation level of the factors. In accordance with this result, it can be said that the teachers are of the opinion that the benefits, theme and content, teaching methods and techniques as well as scaling and assessment factors in the Turkish lesson teaching program are important but the realisation of these factors is not at a satisfactory level.

In the results of the research, it was also established that the teachers had experienced various problems while implementing the programme. These were determined as being the teachers having insufficient information regarding the new aspects of the programme, the differences between the student levels, insufficiencies in the content of the students' text books and work books and the insufficiencies in the teaching materials and lesson equipment in the classrooms. It was stated that in general the problems relating to the implementation of the programme arose from the students and that with the organisation of in-service educational seminars the teachers would be able to make up their lack of knowledge on this subject.

**KEYWORDS:** Turkish Curriculum, Curriculum Evaluation, Constructivism, Teachers' views, Secondary School



## ÖNSÖZ

Araştırma çalışmalarımı büyük bir moralle başlatıp, son şeklini alıncaya kadar destekleyen, yardımcı olan danışman hocam Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU' ya, göstermiş olduğu sabır, anlayış, büyük ilgi ve rehberlik için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim sırasında ders aldığım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU ve Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU başta olmak üzere tüm hocalarıma,

Çalışmalarım sırasında bana destek olan Devrim Nuray IŞILDAK, Selçuk SAĞBAŞ ve Ömer ŞİMŞEK'e

Tüm öğrenim hayatım boyunca gösterdikleri sevgi, anlayış ve destek için sevgili aileme,

Tüm yüksek lisans öğrenimim, tez çalışmalarım boyunca, maddi manevi desteğini esirgemeyen ve bu süreçte çocukları olacağı haberi ile mutlulukları kat kat artan, mutluluklarına bizi de ortak eden Levent AYHAN ile Emel AĞADÜK AYHAN çiftine mutluluklar diliyorum ve bu tezde emeği geçen herkese çok teşekkür ediyorum.

Halim MENTEŞE

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ.....	vii
EKLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
<b>GİRİŞ</b> .....	1

### I. BÖLÜM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2.1. Problem Cümlesi .....	6
1.2.1.1. Alt Problemler .....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	7
1.4. SAYILTILAR .....	9
1.5. SINIRLILIKLAR .....	9
1.6. TANIMLAR .....	9

### II. BÖLÜM

#### KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. DİL VE DİLİN ÖNEMİ .....	11
2.2. DİL VE İLETİŞİM .....	14
2.3. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	16
2.3.1. Osmanlı İmparatorluğunda Türkçe Öğretimi .....	17
2.3.2. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Programları.....	19
2.3.2.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredatı .....	20
2.3.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı .....	22
2.3.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı .....	23
2.3.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı .....	23
2.3.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı .....	23

2.3.2.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı .....	25
2.3.2.7. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı .....	25
2.4. 2005 İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ PROGRAMINA GENEL BAKIŞ .....	27
2.4.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nı Hazırlayan Nedenler .....	27
2.4.2. 2005 Türkçe Programı'nın Getirdiği Yenilikler .....	29
2.4.3. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında Temel Alınan Yaklaşımlar .....	31
2.4.3.1 Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenmeyi Öğrenmek .....	32
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları .....	36
Bilişsel Yapılandırmacılık .....	36
Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık .....	39
Radikal Yapılandırmacılık .....	42
Etkileşimsel Yapılandırmacılık .....	43
2.4.3.2.Öğrenci Merkezli Öğrenme .....	44
2.4.4. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri .....	45
2.4.5. 2005 Türkçe Öğretim Programının Yapısı .....	47
2.4.5.1. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nın Genel Amaçları .....	47
2.4.5.2. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Temel Beceriler .....	48
2.4.5.3. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Kazanımlar .....	49
2.4.5.4. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Etkinlikler .....	50
2.4.5.5. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Öğrenme ve Öğretme Süreci .....	50
2.4.5.6. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme.....	51
2.4.6. Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe Temel Dil Becerileri .....	52
2.4.6.1. Öğrenme Alanları .....	53
Okuma.....	54
Dinleme.....	56
Konuşma.....	58
Yazma.....	60
Dilbilgisi .....	62
2.5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	63

2.5.1. Anlatma .....	66
2.5.2. Tartışma .....	67
2.5.3. Gösteri .....	68
2.5.4. Soru Cevap .....	70
2.5.5. Rol Yapma .....	71
2.5.6. Drama.....	72
2.5.7. Benzetim.....	74
2.5.8. İkili ve Grup Çalışmaları .....	75
2.5.9. Dinleme Alanında Kullanılan Yöntem Ve Teknikler.....	77
2.5.9.1. Katılımlı Dinleme/İzleme .....	77
2.5.9.2. Katılımsız/Dinleme/İzleme .....	78
2.5.9.3. Not Alarak Dinleme/İzleme.....	78
2.5.9.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme .....	79
2.5.9.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme .....	79
2.5.9.6. Seçici Dinleme/İzleme .....	80
2.5.9.7. Eleştirel Dinleme/İzleme .....	80
2.5.10. Konuşma Alanında Kullanılan Yöntem Ve Teknikler .....	81
2.5.10.1. İkna Etme .....	81
2.5.10.2. Eleştirel Konuşma .....	82
2.5.10.3. Katılımlı Konuşma .....	83
2.5.10.4. Tartışma .....	83
2.5.10.5. Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma .....	84
2.5.10.6. Gündümlü Konuşma .....	84
2.5.10.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma .....	84
2.5.10.8. Serbest Konuşma .....	85
2.5.10.9. Yaratıcı Konuşma .....	85
2.5.10.10. Hafızada Tutma Tekniği .....	85
2.5.11. Okuma Alanında Kullanılan Yöntem Ve Teknikler.....	85
2.5.11.1. Sesli Okuma .....	85
2.5.11.2. Sessiz Okuma .....	87
2.5.11.3. Göz Atarak Okuma.....	88
2.5.11.4. Özetleyerek Okuma .....	89
2.5.11.5. Not Alarak Okuma .....	90

2.5.11.6. İşaretleyerek Okuma.....	90
2.5.11.7. Tahmin Ederek Okuma .....	91
2.5.11.8. Eleştirel okuma .....	91
2.5.11.9. Soru Sorarak Okuma .....	92
2.5.11.10. Söz Korosu .....	93
2.5.11.11. Okuma Tiyatrosu .....	94
2.5.11.12. Ezberleme .....	94
2.5.11.13. Metinlerle İlişkilendirme .....	95
2.5.11.14. Tartışarak Okuma .....	96
2.5.12. Yazma Alanında Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	96
2.5.12.1. Not Alma .....	96
2.5.12.2. Özet Çıkarma .....	97
2.5.12.3. Boşluk Doldurma .....	98
2.5.12.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma .....	98
2.5.12.5. Serbest Yazma .....	99
2.5.12.6. Kontrollü Yazma .....	99
2.5.12.7. Güdümlü Yazma .....	100
2.5.12.8. Yaratıcı Yazma .....	100
2.5.12.9. Metin Tamamlama .....	101
2.5.12.10. Tahminde Bulunma .....	101
2.5.12.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Yazma.....	102
2.5.12.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma .....	102
2.5.12.13. Duyulardan Hareketle Yazma .....	102
2.5.12.14. Grup Olarak Yazma .....	102
2.5.12.15. Eleştirel Yazma .....	103
2.6. ALAN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	103
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	103
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	114

### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	117
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	119

3.2.1. Evren ve Örneklem .....	119
3.2.2. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	119
3.2.3. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu.....	121
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	123
3.4.1 Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketi.....	123
3.4.2. Öğretmen Görüşme Formu .....	124
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI.....	125
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	125
3.4.2. Nitel verilerin Toplanması.....	126
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	126
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	126
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	127

## **IV. BÖLÜM**

### **BULGULAR**

4.1. NİTEL VERİLERİ ANALİZİ SONUCUNDA ULAŞILAN BULGULAR.....	129
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	129
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	137
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	140
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	148
4.2. NİTEL VERİLERİ ANALİZİ SONUCUNDA ULAŞILAN BULGULAR.....	151
4.2.1. Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı, Planlara ve Eğitim Öğretim Ortamına İlişkin Bulgular.....	151
4.2.2. Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumları Ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular.....	169

## **V. BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	172
5.1.1. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programının Amaç ve Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	172

5.1.2. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programının Tema ve İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	174
5.1.3. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programında Bulunan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	175
5.1.4. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programında Bulunan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	177
5.1.5. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programı ve Planlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	178
5.1.6. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	181
5.2. ÖNERİLER .....	182
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	182
5.2.2. Karar Vericilere ve Uygulayıcılara Öneriler.....	182
KAYNAKÇA.....	184
ÖZGEÇMİŞ .....	206

## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1:</b> Anket Formu .....	198
<b>Ek 2:</b> Görüşme Formu .....	202
<b>Ek 3:</b> Uygulama Yapılan Okul Listesi .....	204
<b>Ek 4:</b> İzin Belgesi .....	205



## TABLOLAR

<b>Tablo 1:</b> Ankete Katılan öğretmenlerin Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	120
<b>Tablo 2:</b> Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	122
<b>Tablo 3:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma ve Dilbilgisi Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri.....	129
<b>Tablo 4:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma ve Dilbilgisi Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	131
<b>Tablo 5:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dinleme” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	134
<b>Tablo 6:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Konuşma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	134
<b>Tablo 7:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Okuma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	135
<b>Tablo 8:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Yazma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	136
<b>Tablo 9:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dilbilgisi” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	136
<b>Tablo 10:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların/İçeriklerin Önemine İlişkin Görüşleri.....	137

<b>Tablo 11:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların/İçeriklerin Önem Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	139
<b>Tablo 12:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların Önemine İlişkin Görüşleri İle Temaların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	140
<b>Tablo 13:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öğrenme Alanlarına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri.....	141
<b>Tablo 14:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öğrenme Alanlarına Ait Öğretim Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	143
<b>Tablo 15:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dinleme” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	145
<b>Tablo 16:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Konuşma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	146
<b>Tablo 17:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Okuma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 18:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Yazma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 19:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri.....	148
<b>Tablo 20:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri.....	149

<b>Tablo 21:</b> Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurulması Gerektiği ile Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	150
<b>Tablo 22:</b> Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını hazırlarken başvurdukları yollar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	151
<b>Tablo 23:</b> Yıllık ve günlük planların öğretim sürecine yön verip vermediği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	152
<b>Tablo 24:</b> Türkçe dersleri programda belirtilen amaçlarına ulaşip ulaşamama nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	153
<b>Tablo 25:</b> Türkçe Dersi İlköğretim programını uygularken karşılaşılan genel sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	156
<b>Tablo 26:</b> Amaç ve kazanımlara ilişkin yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	158
<b>Tablo 27:</b> Türkçe dersi öğretim programını yansıtan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliği konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	161
<b>Tablo 28:</b> Türkçe Dersi öğrenme alanlarında yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	163
<b>Tablo 29:</b> Türkçe Derslerinde Öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	165
<b>Tablo 30:</b> Türkçe Dersi ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	167
<b>Tablo 31:</b> Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	169
<b>Tablo 32:</b> Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin konuları ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı.....	170

## SİMGELER VE KISALTMALAR

**Akt:** Aktaran

**PİSA:** Öğrenci Değerlendirme Programı

**PİRLS:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**Öğretmen:** Yeni Programda 6-8. Türkçe ders öğretmenleri

**Program:** İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe ders öğretim programı

## GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile paralel olarak değişen insan ihtiyaçları bilgiye duyulan gereksinimi artırmaktadır. Dolayısıyla, günümüz bilgi toplumunda, artık bilgi teknolojilerine dayalı bir üretim söz konusudur ve sanayi toplumunda gerçekleştirilen maddi üretim ve maddi sermaye yerine bilgi, bilgiye ulaşma ve onu en etkili ve verimli biçimde kullanma olgusu önem kazanmıştır. Bu yüzden bilgiye ulaşma yolları ve bilgiye yatırım giderek önem kazanmaktadır. Çağımızdaki baş döndürücü hızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgiyi aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemeleri yerine; bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirdiğinden bireylere, eğitim yoluyla bilgiyi ezberletme yerine bilgiyi anlama, yorumlama, üretme becerisi kazandırılıp bireylerin bu becerileri hayat boyu kullanmaları eğitim sistemlerinin temel amacı olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda bilgiye ulaşma ve öğrenme ile ilgili yeni paradigmlar ortaya çıkmıştır. Günümüzde pozitivist paradigma yerini, tek bir doğrunun olmadığını iddia eden pozitivism ötesi ve akılcılık ötesi paradigmaya bırakmıştır. Bu paradigma gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu ileri sürerek, insanların anlamların oluşturulması sürecine etkin bir biçimde katıldığını ileri sürmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gelenekselliğin sınırlayıcı alanlarına karşı postmodern paradigma, geliştirici bir nitelik taşımaktadır.

Postmodern paradigma, modernizm ve akılcılığa tepki ve onların tutarsızlık ve yanlışlıklarına tepki olarak gelişen, bilginin doğasına ilişkin bir bakış açısidir. Bu anlayışta bilgi mutlak değildir. İnsanlar bilgiyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geçmiş yaşantıları ile karşılaştırarak yeniden yapılandırarak anlamlandırırılar. Postmodern anlayışta bilginin keşfi değil yorumu söz konusudur (Özden, 2005). Bu paradigma değişikliği eğitim alanında kendini göstermiştir.

Geçmiş yüzyıllarda davranışçı yaklaşımlara dayanan eğitim anlayışı, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Böyle bir eğitim anlayışı bireylerin yaratıcılığını geliştiremediğinden, hızla değişen günümüz dünyasında, ne toplumun ne de bireyin gereksinimlerine yanıt vermesi olanaksızdır (Doğanay, 2001). Bundan dolayı günümüz öğrenme yaklaşımlarında, öğretmen merkezli veya öğrencinin pasif

olduğu davranışçı öğrenme anlayışından; öğrenci merkezli öğretmenin rehber ve süreci kolaylaştırıcı olarak yönlendirme yaptığı yapılandırmacı öğrenme anlayışa geçilmiştir. Öğrenme alanında gelişen bu anlayış değişikliği, kökleri Kant'a kadar dayanan ve 1960'lı yılların başında Bruner tarafından sistematikleştirilen yapılandırmacı anlayışı ortaya çıkarmıştır (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında bilgi öğrenen tarafından, transfer ve yapılandırmanın bir sonucu olarak elde edilir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ile etkileşime girerek bilgiyi işbirliği yaparak oluşturur. Birey önceden elde ettiği bilgiyi kullanarak yeni bilgiyi yorumlayarak yapılandırır ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede kullanır. Alkan, Deryakulu ve şimşek'e (1995) göre yapılandırmacı öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir.

## I. BÖLÜM

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde bireylerden, bilgiyi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın da kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgilerin pasif alıcısı değil, bilginin oluşturulması ve anlamlandırılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrenme, bireyin ön bilgilerini yapılandırarak yeni bilgileri keşfetmesi, yaratması ve ön bilgilerini geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ise denenmiş yöntemler ve edinilmiş tecrübelerden hareketle toplum hayatı için gerekli görülen bilgilerin bireylere aktarılmasından çok, problem çözmeye yönelik karmaşık görevlerden birisi olarak görülmektedir (Yıldız, 2003). Bu yüzden, karmaşık bir yapı olan öğretim faaliyeti tesadüflere bırakılmadan, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma da eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir.

Eğitim programı, Demirel (2003: 5) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

*Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Eğitim programının yanı sıra çok kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir.*

Eğitim programlarının içeriği dar kapsamlı bilgi ve becerilerden kurtarılıp, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Balay, 2004). Eğitim programları öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme gibi becerileri geliştirebilen nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim programları hayatı temel alması ve bu doğrultuda öğrencilere yaşam boyu kullanacakları, gerekli bilgileri sunması, bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi gerekmektedir (Öztürk, 2008). Bu doğrultuda serbest düşünen ve tartışabilen bireyler yetiştirmek için eğitimde bireylere daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı sağlanmalı ve eğitim programları bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Yeni toplumsal değişim sürecinde, bilgiyi yapılandırabilen insan tipini yetiştirmek için kullanılacak eğitim programlarının içeriği de değişmektedir. Çünkü eğitim programları toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlendiğinden dolayı toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemezler. Programın yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesi olacaklar ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir (Demirel, 2005). Bu sebeple, toplumda yaşanan değişim ve gelişimleri sistemli bir biçimde çocuklara ve gençlere aktarmak, onları bu doğrultuda yetiştirmek, var olan uygarlığa biraz daha katkıda bulunmak, ancak programların değişimi ile mümkündür (Kemertaş, 2001).

Bilgi ve teknoloji çağında, geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kaldığı günümüz dünyasında yeni eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır ve bu ihtiyacı karşılamak için ülkeler öğretim programlarını yeniden yapılandırmaya çalışmaktadırlar. Toplumlara yönlendirme, değiştirme, geliştirme eğitim vasıtasıyla olur. *‘İnsanoğlunun bütün faaliyetlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. İnsan, hayat hakkında ne kadar doğru bilgiye ulaşırsa, onu yaşamak için daha uygun şartlara ulaşır ve bu sayede birey belirli bir karakter ve zihniyet kazanır. Bu eğitimi verebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur’* (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006: 86).

Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte dünyada yaşanan gelişmeler, Türkiye’de de birçok alanda değişimi zorunlu hale getirmiş ve bu değişim eğitim alanına da yansımıştır: Türk eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış, çağın gerek ve gerçeklerine uygun insan tipinin yetiştirilmesi için eğitim programları yenilenmiştir. Dilin ve dil öğretiminin tüm eğitim sistemlerinde matematik ve fen kadar önemli olduğu düşünöldüğünde, ölkemizde Türkçe dersi öğretim programı da çeşitli zamanlarda farklı eğitim yaklaşımlarına göre geliştirilmiştir. 2005-2006 eğitim yılından itibaren okullarımızda gözlenen felsefe değişikliğine paralel olarak geliştirilen Türkçe programında yapılan değişikliklerin okuma yazma ve dili anlayarak geliştirme işlevine yapacağı katkıyı anlamamanın yolu ise uygulanan programın değişik açılardan ve farklı paydaşların bakış açısından değerlendirilmesidir.

Eğitim sistemi içinde değişik türde değerlendirmeler yapılabilir. Tüm sistemin içerdiği alt unsurların bütönlüğü içinde değerlendirilmesi, bir eğitim kurumunun değerlendirilmesi, bir öğretim programının veya programın bir kısmının



değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi farklı amaçlarla yapılan değerlendirmelerdir (Koç, 2007).

Bir öğretim programının değerlendirilmesi, eğitim sisteminin değerlendirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Değerlendirme sonuçları, programın etkililiği hakkında dönüt alınmasını sağlar. Bu dönütler doğrultusunda programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığı belirlenebilir. Belirlenen aksaklıklar doğrultusunda programın eksik yönleri düzeltilebilir ve var olan program geliştirilebilir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin söz konusu programlar hakkındaki görüşleri son derece önemlidir. Çünkü Ornstein ve Hunkins (1998)'in belirttikleri gibi, okulda eğitim programının uygulanmasında öğretmenler programın uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak büyük sorumluluk sahibidir. Bu nedenle yeni Türkçe dersi öğretim programı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri programın geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

2012 yılında, Türk Eğitim sisteminde yapılan köklü değişim de öğretmenleri derinden etkilemiştir. Buna göre 18. Milli Eğitim şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012). Yapılan değişiklikle ikinci kademe olan ortaokul dört seneye çıkarılmış, beşinci sınıf Türkçe derslerine ise Türkçe öğretmeni girmeye başlamıştır. Haftalık ders programı 10 ders saati olan Türkçe dersi 4+4+4 eğitim sistemi ile 5. sınıflarda 6 ders saatine indirilmiştir. 5. Sınıf Türkçe öğretim programının amaç ve kazanımlar, içerik, öğretim durumları ile ölçme ve değerlendirme alanında ise hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Bu araştırmanın, yukarıda bahsedilen sistem değişimi ile ilgili olarak Türkçe öğretim programına öğretmenlerin yaklaşımının doğası hakkında program geliştiricilere yön göstermesi beklenebilir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Türkçe öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak, öğretmenlere öncekinden farklı yeni roller ve görevler yüklemektedir. Türkçe öğretim programında, öğretmenden öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı

öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Türkçe öğretmenlerinin, uygulanan eğitim-öğretim programının yeni sisteme uyumu konusunda literatürde görülen eksiklikler üzerine bu araştırmayı yapmaya gerek duyulmuştur. Özellikle yeni uygulanan bir programın bütün öğeleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin var olan literatüre ve programı geliştirenler ile uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6-8. sınıflarda uygulanan Türkçe dersi öğretim programının bütün öğelerine yönelik düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Aydın İli merkez Efeler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

#### **1.2.1.1. Alt Problemler**

1. Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe dersi öğretim programında yer alan tema ve içeriklerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu temaların/içeriklerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerekliliğine ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin öğretmen görüşleri farklılık göstermekte midir?"
5. Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programları ve planlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Türkçe dersi öğretmenlerinin alan ile ilgili hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çağımıza uygun, üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek istiyorsak eğitim sistemlerimiz de çağımıza uygun hale getirilmelidir. Eğitim sisteminin çağa uygun hale getirilmesi konusunda önemli bir parametre de eğitim programlarıdır. Her program yenilikçi bir bakış açısını da beraberinde getirmelidir. Yeni Türkçe dersi öğretim programında da bu yenilikçi görüş bulunmaktadır. Program geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler içermekte, öğrenciyi merkeze almakta ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerinde de önemle durmaktadır.

Yeni Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte öğretmenin rolü de değişmiştir. Önceki programda öğretmenin önderliğinde ve sadece onun anlatımıyla sürdürülen bir ders anlatım şekli bulunmakta iken yeni programda öğrencinin aktif olduğu bir sistem getirilmiştir. Ayrıca önceki program davranış üzerine kurulmuşken, yeni program kazanım üzerine şekillendirilmiştir. Öğrenciden beklenen çeşitli beceriler kazanarak kendini geliştirmesidir. Bu bağlamda yeni programın öğrenciye katkısı da üzerinde durulması gereken bir husustur.

Yeni öğretim programıyla birlikte ders ve kılavuz kitaplarında da değişikliklere gidilmiştir. Ders kitapları daha çok görsellik içerecek şekilde yapılandırılmışlardır. Öğrencilere ders kitaplarının yanı sıra çalışma kitapları da verilmiştir. Çalışma kitaplarında öğrencilere katkı sağlayacak etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerle öğrenciler programın istediği özellikleri kazanabilmeleri amacıyla yönlendirilmektedir.

Ortaokul 6-8 sınıflar Türkçe öğretmenlerinin yeni ortaokul Türkçe öğretim programı kapsamında yapılan değişikliklerle ilgili düşüncelerini bütün olarak inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle, Türkçe öğretmenlerinin yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımla ilk defa karşılaştıkları dikkate alındığında, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin öğrenilmesi etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programını

öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için onlara nasıl yardım edileceğine ilişkin bilgi edinilecektir. Türkçe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmesi öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesine olanak sağlayacaktır.

Türkçe öğretiminin temel amacı, hedef kitleye anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır (Önkaş, 2008). Anlama, okuma ve dinleme/izleme; anlatma da konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin her biri, birbiriyle ilişki içerisindedir. *“Bireyin, ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü dilsel becerilerden birinin gelişimi öteki becerilerin gelişimine de katkı sağlar.”* (Sever, 1998, 54). Bu becerilerinin geliştirilmesi için de farklı yöntem ve tekniklere dayalı etkinlikler ile Türkçe dersleri işlenmektedir. Etkinlik yaklaşımıyla *“...artık öğrenciler dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülenmiyor, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendiriliyorlar.”* (Güneş, 2010, 144). Böylece Türkçe dersleri, bilginin aktarıldığı bir ortam olmaktan çıkarak öğrencinin bilgiyi beceriye dönüştürdüğü, aktif olarak katıldığı, etkileşimli bir öğrenme ortamı haline almaktadır.

Türkçe öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp; birbiriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içerisinde bulunan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini içeren öğretim; yazma ve noktalama ve dil çalışmalarlarıyla da beslenerek, birbirini bütünleyen bir anlayışla, eğitimin değişik aşamalarında sürdürmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004).

Programda Türkçe derslerinin bir bilgi aktarımından ziyade, okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye dayalı beceri dersi olduğu belirtilmiştir. Yeni programda (2006, s.2) dil öğretiminin temel hedefi olarak *“dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri...”* ifadesinin yer alması, Türkçe derslerinin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir ders olduğunu desteklemektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda da öğrencilerin kendi uygulamalarına dayalı öğrenci merkezli yaklaşımların esas alınması gerekmektedir.

Bu araştırmada, Türkçe ğretmenlerinin, 2012-2013 eğitim-ğretim yılında ilköğretim 6-8. sınıflarda uygulanan Türkçe dersi ğretim programının dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi gibi öğelerin önemine ve bunların ğretiminde karşılaşılan durumlara yönelik düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada sadece 6-8. sınıf Türkçe Dersi ğretim Programı odak olarak seçilmiş ve programı uygulamakla yükümlü Türkçe ğretmenleri ile çalışılmıştır. Bu alışma, öğretmenlerin 6-8. sınıf Türkçe ğretim programının ile programın farklı boyutları hakkındaki görüşleri incelemeye çalışarak, bu doğrultuda ğretim programının bir analizini yapma açısından öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

#### 1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmanın sayılıtları aşağıda sıralanmıştır:

- Hazırlanan anket ve görüşme soruları bu çalışma için yeterli içerikte ve düzeydedir.
- Verilerin toplanmasında izlenen yolun uygunluğu konusunda bilgisine başvurulan uzmanların görüşleri yeterli kabul edilmiştir.
- Öğretmenler anket ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

#### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- Aydın ili merkez Efeler ilçesinde görev yapan tüm Türkçe ğretmenleri ile
- Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi ğretim programı ile
- 6-8. sınıf Türkçe dersi ğretmenlerinin Ortaokul Türkçe dersi ğretim programı hakkındaki görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.6. TANIMLAR

**Dinleme:** Duyduğumuzu anlamak, anlamlandırmak (Güneş, 2007).

**İçerik:** Hedeflere ulaşmada, davranışın uygulanacağı alanının kapsamı (Büyükkaragöz,1997).

**Konuşma:** Duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması (Ünalın, 2006).

**Kazanım:** “*Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler.*” (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 22).

**Okuma:** Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Sever, 2004).

**Öğretim programı:** “*Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar.*” ( Güleryüz, 2001: 17).

**Yazma:** Duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması (Ünalın, 2006)

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR

#### 2.1. DİL VE DİLİN ÖNEMİ

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan; insanları diğer canlılardan ayıran ve üstün kılan, doğuştan gelen bir yetenektir. Dil insanların gereksinimleri sonucunda doğmuş, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla kullandıkları doğal bir araç haline gelmiştir.

“Dil nedir?” sorusuna bilim insanları, düşünürler ve araştırmacılar çeşitli cevaplar vermiş ve açıklamalar yapmıştır. Bu açıklamalar döneme ve dil öğretim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Mason’un (2001) da belirttiği gibi önceleri davranışçı dil yaklaşımları, daha sonra da bilişsel dil yaklaşımları, günümüzde ise yapılandırmacı dil yaklaşımları yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğretim sürecinin gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır (Akt: Güneş, 2007).

Yapılandırmacı dil öğrenme yaklaşımına göre dil, zihinsel becerileri geliştirmenin ve öğrenmenin aracıdır. İnsanlar zihinlerindeki duygu ve düşünceleri ifade etmek için dili kullanırlar. Dil böylece iletişimin de bir aracı olmaktadır. Çeşitli kişiler ve gruplarla iletişim kurmayı ve etkileşmeyi sağlar. Böylece çevreyle ve dış dünyayla bütünleşmeyi, kültür aktarımını sağlar (Güneş, 2007). Dil bu özelliklerinden dolayı insanlar için çok önemlidir.

İnsan için bu kadar özel ve önemli olan dil, araştırma alanı olduğundan beri çeşitli tanımları yapılmıştır. TDK (2009) dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimeler ve işaretler vasıtasıyla yaptıkları anlaşma olarak tanımlamıştır. Bu tanımla birlikte Aksan (2003) da dili, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olarak tanımlarken; Porzig (2003) ve Ediskun (1999) dilin insanlar arası iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlamışlardır. Çeşitli işaret ve seslerden oluşan bu araç, iletişim sürecinde duygu ya da düşüncenin bir zihinden diğer zihinlere aktarılması işlevini

görür. İnsanlar hayatlarını birbirleri ile kurdukları iletişim sayesinde devam ettirebilmektedir. Dil iletişimi belirli bir sistem içerisinde sağlamaktadır.

Dilin kendi içerisinde bir sisteme sahip olduğunu belirten iki araştırmacıdan Ergin (2002) dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi olarak tanımlamıştır. Korkmaz (1992) ise dili, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu sistem insanların düşüncelerini sesli olarak kendine ve dış dünyaya aktarılması ihtiyacı sonucunda oluşmuştur.

Dil, insanlığın düşüncelerinin sesli olarak aktarılması sonucunda doğmuş ve düşüncelerinin yaratıcısı olmuştur. İnsanların düşüncelerini, duygularını ve aynı zamanda kendi bilgilerimizi dil yoluyla öğreniriz. Düşüncelerimiz zihnimizde oluşan kendi iç dünyamızın diliyle oluşur ve olgunlaşır, yeni düşünceler dönüşür (Aksoy, 1975). Bu bağlamda dil düşüncenin taşıyıcısı ve aynası olmuştur. Dil ve düşünce karşılıklı bir etkileşim içerisine girerek birbirini geliştirir. Dil, sadece konuşmak ve düşündüğünü başkalarına iletmek demek değil, aynı zamanda insanın gözüdür, beynidir, düşüncesi ve ruhudur (Aksan, 1987). İnsanlar dilleri sayesinde duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, geçmiş ve gelecekte söz edebilir, iletişim kurabilir, olayları keşfedebilir, gereksinimlerini dile getirebilir ve bilgi aktarımı sağlayabilir.

Bilginin edinilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılması dil ile gerçekleşmektedir. Böylece dilin gelişimi toplumdaki gelişmeleri de etkilemektedir. Çünkü insanlar yapısı gereği bir toplum içinde yaşarlar ve o topluma ait olurlar. İşte bu aitlik durumunda en belirleyici unsur olan dil, hem bireyin var olabilmesi ve bu varlığını sürdürebilmesi hem de toplumların millet olabilmesi ve varlıklarını sürdürebilmeleri için temel şarttır.

Dilin toplumsal bir niteliği olduğunu belirten Sever (2004) de dili insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgu olarak tanımlamıştır. Çünkü dil, insanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar



arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Dil, her zaman insanlarla iç içe olmuş, onların hayatlarında çok önemli bir yer teşkil etmiştir.

Aksan (2003) insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri ve bir toplum oluşturmaları için dilin gerekli olduğunu belirtirken, aynı zamanda dilin toplulukları toplum haline getirirken, toplumları da ulus haline getirdiğini belirtmiştir. Kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, geçmiş ve gelecek arasındaki zincirin halkası görevini görerek kültür aktarımını da sağlamaktadır. Dilin toplumsal bir nitelik taşıdığını belirten Güneş (2001) dili toplumun duyguları, düşünceleri, özlemleri, kültürel birikimleri doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir. Bu da dilin, toplumdaki topluma değişen, milli özellik taşıyan bir iletişim aracı olduğunu göstermektedir. Dilin bu önemli özelliği toplumları millileştirmesi, onların sözlü ve yazılı bir kültüre sahip olmalarını sağlaması ve aynı zamanda da oluşturdukları bu kültürü nesillerden nesillere aktarmasını sağlamasıdır. *“Bir topluluğun millet olabilmesi için, o topluluğu meydana getiren kişilerin bazı konularda birlik sağlamış olmaları gerekir. Bunların en önemlisi de dil birliğidir.”* (Babacan, 2008: 21).

Dilin geçmiş ile gelecek arasında aktarım görevi gördüğünü belirten Kılıç (2008, s.1) dili şu şekilde tanımlamaktadır:

*İnsan, doğumundan başlayarak içinde yaşadığı toplumda var olan bilgilerin, insanlar arasındaki davranış biçimlerinin, inanç, öğreti ve kuramların oluşturduğu bir kültür yumağı ile kuşatılır. Tüm bu kültürel değerler kişiye dil yoluyla aktarılır. Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası yaşananların tümü dile yansır ve dil aracılığıyla gelecek kuşaklara taşınır. Dil; insan, toplum ve kültürü birleştiren bir bağıdır.*

Dil, kültürün başlıca özelliklerinden biri olmasının yanı sıra parçası olduğu kültürün canlı kalmasını sağlar. Kültürün gelecek nesillere aktarımını sağlayan en güçlü araç dildir. Dil toplumun sürekliliğinin sağlayan, geçmiş ile gelecek arasında bir köprüdür. Bir toplumun kültürünü incelemek için, topluluğun kullandığı dilin tarihsel gelişimini incelemek yeterlidir (Güneş, 2001).

Kültürün başlıca öğelerinden birisi olan dil de kültür gibi tarihsel ve toplumsal temellere dayanmaktadır. Kültürün ve dilin özellikleri birbiriyle iç içe geçmiştir. Ayrıca dilin canlı bir varlık olma özelliğinin bulunması aynı zamanda kültürü de etkiler. Çünkü dilin kültüre etkisi olduğu gibi kültürün de dile etkisi vardır. Dil ve kültür zamanla bir değişim geçirebilir. Bu durum iç içe geçen iki kavramın değişkenlik özelliği olduğunun bir göstergesidir (Kılıç, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgileri ve düşünceleri paylaşmak, olayları yorumlamak ve anlamak için dili kullanırlar. Dil, aynı zamanda düşünmek ve zihinsel becerileri geliştirmek için kullanılmaktadır. Öğrenciler, öğrenmelerini sürdürmek, kendilerini ifade etmek, bilgilenmek, düşünmek ve zihinsel becerilerini geliştirmek için dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarından ve dilbilgisi becerilerinden yararlanırlar (Saskatchewan, 2001; Akt: Güneş, 2007).

## 2.2. DİL VE İLETİŞİM

İnsan çevresiyle sürekli iletişim içerisindedir. Birey, çevresi ile iletişim kurmak için birçok yoldan yararlınsa da bunlar içinde olanakları en geniş olan dildir. Yaşamın her alanında, bireysel ve toplumsal olarak, iletişim kurmak için dile ihtiyaç vardır. *‘‘Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir.’’* (Aksan, 1977; Akt: Turan, 2000: 57).

İletişim, insanların dış dünyayı algılayarak iç dünyalarında anlamlı iletilere dönüştürdükleri ve bu anlamlı iletileri de dış dünyayla paylaştıkları dinamik bir süreçtir. Bu dinamik süreç doğal bir iletişim aracı olan dil sayesinde gerçekleşmektedir.

İletişim, aktarımdır; yani üretilen anlamların başkalarıyla paylaşımıdır. Dilin bu ileti paylaşımı sırasındaki temel görevi, iletilerin aktarılmasına yani karşı tarafa ulaşmasına yarayan bir araç, bir vasıta olmasıdır. Dil olmadan üretilen iletiler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı bir etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez. Bu yönüyle iletilerin aktarımını sağlayan dil, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırlayarak, kendi bünyesinde yaratmış olduğu göstergelerle, anlatma becerisini ve işlevini gerçekleştirir (Yalçın ve Şengül, 2007).

İletişim, insanların kendilerini ve yaşamış oldukları dış dünyayı anlama ve yorumlama isteklerine dayanmaktadır. İnsanoğlu, kendi iç dinamiğinde barındırdığı sosyal enerjiden dolayı iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bu sosyal enerji ise, insanın konuşan bir varlık oluşundan kaynaklanmaktadır (Akarsu, 1998).

Dil, insanların düşüncelerini ortaya çıkarır, bu düşüncelerin başkalarına aktarılmasını, anlaşılmasını sağlar. Dilin bu aktarım göreviyle ilgili olarak, Locke (1975) *“İnsanın, başkalarına da yarar sağlayabilecek ve zevk verebilecek, çok çeşitli düşünceleri olsa da, bunlar görünmez ve başkalarından saklı olarak insanın kendi içindedir ve kendiliğinden ortaya çıkamaz. Düşüncelerin iletişimi olmadan toplumun refahı ve üstünlüğü olmayacağına göre insanın, düşüncelerinin oluşturduğu görünmez ideleri başkalarınca da anlaşılır kılabilmek için, duylara hitap eden bazı dış göstergeler bulması gerekliydi. Bu amaca yönelik o eklemeli seslerden (dilden) daha uygun hiçbir şey yoktur”* (Akt: Harris ve Taylor, 2002: 99) derken, Chomsky de (2002) dilin, asıl olarak düşünceyi ifade etmeye hizmet ettiğini söyleyerek dilin iletişim süreci içerisindeki aktarma görevinin öneminden bahseder (Akt: Yalçın; 2007: 752).

İletişim süreci, iletinin uygun bir araçla bir kişi veya kişilere gönderilmesi işlevidir. İletilerin en iyi şekilde gönderilebileceği vasıta da dildir. *“Dil, İnsanların keşiflerini, muhakemelerini ve bilgilerini birbirine aktardıkları koca bir kanaldır.”* (Harris vd. 2002: 102). İnsanlar bu kanalı *“bir arada buldukları her durumda birbirlerine düşüncelerini aktarabilmek ve anlaşabilmek için bir sistem olarak oluşturmuşlardır. Bilinen en eski toplumlarda bile dilin kullanımıyla bir anlaşmalar sistemi kurulmuştur”* (Kayaalp, 1998: 107–108). Kısaca ifade etmek gerekirse, insandan karıncaya hemen her varlığın bir bildirişme, haberleşme dizgesi vardır (Aksan, 2000). Bu dizge de iletilerin aktarım vasıtası olan dildir.

Dil insanlar için değerli bir varlıktır. İnsanlar dil vasıtasıyla duygu ve düşüncelerini kişi ve kişilere aktarırlar. Dil düşüncenin taşıyıcısı durumundadır. İnsanın dünyayı algılayış sebebi olan bu sembolik araç, insanların bu sayede kazanmış oldukları tecrübeleri paylaşmaları için bir araç olur ve böylece de insanlar arasındaki dayanışmayı olanaklı kılan bir yetenek haline gelir (Condon, 2000). Dilin bu

özelliklerinden dolayı denilebilir ki dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü vasıtaadır.

Birey doğduğu andan itibaren çevresinde, konuşma ve anlaşmanın temeli olan, dil ile karşılaşır. Birey çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmak için, dili doğru ve etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun için dilin kurallarının ve işlevlerinin öğrenilmesi, bu kural ve işlevlerin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

İnsan, toplum içinde diğer insanlarla iyi iletişim kurabildiği ölçüde başarılı ve mutlu olabilir. İyi iletişim kurabilmenin özünde ise anlama ve anlatma becerisi yer alır. İlköğretim Türkçe dersinin temel işlevlerinden biri de insanda anlama ve anlatma becerisini geliştirerek, insanın toplum içinde iyi iletişim kurabilir seviyeye gelmesini sağlamaktır. Bu bakımdan Türkçe öğretim programı bu amacı yerine getirmek bakımından önemli bir işleve sahiptir.

### **2.3. TÜRKÇE DERS ÖĞRETİM PROGRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ**

Günümüzde tüm ülkelerde eğitim sistemleri sorgulanmakta ve ülkelerin kalkınması için eğitim sistemleri en büyük araç olarak görülmektedir. Bu nedenle bir ülkenin kalkınmasında ya da geri kalmasındaki en büyük faktörlerden birisi eğitim sistemidir. Bu alanda oluşan tüm sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak tüm alanları da etkileyecektir. Pek çok eğitim sorununun çözümü ise öğretim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim sistemimizde bu alana dikkatle eğilmek gerekmektedir (Varış, 1997).

Program geliştirme alanının bir bilim olarak ortaya çıkışını tarihsel perspektif içinde ele alınması, dayandığı temellerin tarihsel kökeni sergilemesi açısından önemli görülmektedir. Program geliştirme kavramı ve sürecinin bu zaman akışı içerisinde nereden nereye geldiğini görmek, bu alanda hizmet verenleri ve düşüncelerini ortaya koymak açısından da tarihi temeller, büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2002).

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. *‘Programlar ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini*

*kapsamaktadır''* (Gözütok, 2003: 44). Eğitim sistemimizde zaman zaman öğretim programlarını değiştirme ve iyileştirme çalışmalarına gidilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, Osmanlı İmparatorluğunda ve Cumhuriyet dönemindeki 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programlarından başlayıp 2005 İlköğretim Türkçe (6–8) Dersi Öğretim Programı'na gelene kadar Ülkemizde hazırlanan ve kullanılan ilköğretim ikinci kademe programları Türkçe dersi açısından incelenmiştir.

### **2.3.1. Osmanlı İmparatorluğunda Türkçe Öğretimi**

Osmanlı Devleti çok uluslu bir yapı gösterdiğinden Osmanlı döneminde ana dili kavramına son dönemlere kadar rastlanmamaktadır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Türk dilinin resmî dil olarak kabulüyle gündeme gelen Türkçenin eğitiminin bilinçli olarak birtakım programlar doğrultusunda yapılması Tanzimat dönemine rastlar. Bununla birlikte çeşitli kaynaklar, Türkçenin yazılması ve okunması meselesinin III. Selim (1789-1807) döneminde açılan yeni eğitim kurumlarıyla gündeme geldiğini belirtir. III. Selim dönemi, batılılaşma çalışmalarının askerî alanda başlayıp sivil alana doğru kaydığı bir dönemdir (Koç, 2006).

Türkçenin ana dili olarak eğitimi II. Mahmut (1808-1839) döneminde açılan rüştiyelerde ve askerî okullarda önem kazanmaya başlamıştır. II. Mahmud Yeniçeri Ocağını kaldırdıktan sonra 1827'de Mekteb-i Tıbbiye'yi ve 1834'de Mekteb-i Harbiye'yi açarak kurumsal yeniliklerin yanı sıra sosyal alanda da yenilikler başlatmıştır (Koç, 2006). Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programlarında ana dil olarak Türkçenin öğretimine önemli ölçüde yer verildiği gözlemlenmektedir.

Tanzimatla başlayan toplumsal değişim I. Meşrutiyetin ilanı ve takiben yayınlanan Kanun-ı Esasî ile de belirgin olarak hissedilmiştir. Türkçenin birtakım yenilenmiş programlara bağlı olarak öğretilmesi 1908 Meşrutiyetinin (II. Meşrutiyet) ilanından sonra ivme kazanmıştır.

Meşrutiyet döneminde ortaya çıkan "*Millî Edebiyat Akımı*" ve bu akımın içerisinde yer alan Ömer Seyfettin ve arkadaşlarının kaleme aldıkları "*Yeni Lisân*" makalesi, bu makalede yer alan Arabça ve Farişça kaidelerle yapılan bütün terkiplerin

terk edilmesi ve bunların yerine Türkçenin imkânlarından yararlanılması ve Türkçenin kurallarını hâkim kılmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla da olsa dolaylı olarak Türkçenin eğitim dili olarak öğretilmesini gündeme getirmişlerdir (Koç, 2006).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi dikkate değerdir; çünkü bu nizamname Türk eğitim tarihinde bir başlangıç noktasıdır. Bu nizamnamede sıbyan okullarında “*yeni yöntemle alfabe, yazı*” (usûl-i cedid) öğretilmesi istenmiştir. Nizamname, yeni yöntemle alfabe 1857 yılında Dr. Rüştü tarafından hazırlanmış olan Türkçedeki “*p, ç, j, g, ğ*” seslerini de kapsayan ve harflerin çeşitli yazılış biçimlerini öğreten alfabe kitabıdır (Göğüş, 1983). “*Bu nizamname, düzenleme, yönetim ve denetim işlerinin tümünü bir bütün hâlinde kapsamı bakımından, eğitim hayatımızda bir dönüm noktasını teşkil eder. Nizamnamenin hazırlanmasında, Osmanlı eğitim sisteminin, Batı ülkeleri örneklerine göre örgütlenme esasının kabul edildiği görülmektedir.*” (Çelenk vd. 2000: 18).

Bu nizamnamenin dışında hazırlanan rehber kitaplardan bir kaçı şunlardır: “*Rehnüma-yı Muallimîn*” (Selim Sabit Efendi), “*Rehnüma-yı Muallimîn*” (Ahmet Mithat), Terbiye ve Ta’lim Umdeleri’dir (Abdülfeyyaz Tevfik)”.

1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda gösterilen derslerin öğretim metotlarını açıklayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine büyük yer verilmiştir (Göğüş, 1983).

Ahmet Mithat Efendi tarafından yazılan “*Rehnüma-yı Muallimîn*” üç bölümden oluşmaktadır. “*Enva’i hurûf*” olarak adlandırılan birinci bölümde alfabedeki harflerin öğretimi ile ilgilidir. Eserin ikinci bölümünde (ikinci defter) “*hareke, sükun, harf-i med*” konuları ele alınmaktadır. Eseri üçüncü bölümde ise “*şemsi ve kameri harfler*” ve “*tenvin*” anlatılmaktadır (Göğüş, 1983).

Cumhuriyetin ilk yıllarında (1924) MEB tarafından Fransızcadan çevirisi yapılarak yayınlanan Abdülfeyyaz Tevfik’in “*Terbiye ve Ta’lim Umdeleri*” adlı eseri bir yöntem kitabı niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Eser çağdaş eğitim yöntemlerinden bahsetmesi açısından oldukça önemlidir. Bu eser, uzun süren I. Dünya Savaşından sonra yeniden öğretmenlik yapmaya başlayan genç öğretmenlere

programlardaki son değişiklikler hakkında bilgi vermek, onların eksikliklerini tamamlamalarına fırsat vermek amacıyla hazırlanan bir türlü “*el kitabı*” dır (Taşdemir ve Günşen 1999).

### 2.3.2. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları

Eğitimi modernleştirme hareketinin temelleri Osmanlı döneminde atılmış; ancak bu hareket doğma- bocalama- tartışma çabalarıyla sınırlı kalmış, bu nedenle Cumhuriyet Türkiye’sine çözüm bekleyen eğitim sorunlarını beraberinde getirmiştir (Koçer, 1992). Eğitimi önemli gören Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyeti kurma çalışmalarını sürdürürken, diğer yandan Millî Eğitim sistemimizin esaslarını belirleme çalışmalarına yönelmiş, TBMM açıldıktan 12 gün sonra, 3 sayılı yasa ile Eğitim Bakanlığı kurulmuştur (Çetin ve Gülseren, 2003; Okçabol, 2005). Atatürk 15 Temmuz 1921’de I. Maarif Kongresi’ni toplamış; bu kongreye yurdun her yanından gelen kadın ve erkek öğretmen katılmıştır (Budak, 2003). Kongrede eğitimin niteliğinin yükseltilmesi hedeflenerek, eğitim-öğretim konuları tartışılarak bu konuda ilkeler belirlenmiştir (Akyüz, 2001). Kongrenin eğitim tarihimize milli bir önemli bir yön vermek amacıyla toplanmıştır.

Cumhuriyetin kurucuları, toplumun hızlı kalkınması ve modernleşmesi için politik, ekonomik ve sosyal yapıya uygun insan yetişmesi gereğine inanıyordu (Fidan ve Erden, 2001). Kurtuluş Savaşı sonrasında Atatürk, toplumun, çağın ve çevrenin beklentilerini tatmin edecek bir eğitim anlayışını şöyle belirtmişti: “*En önemli ve verimli vazifelerimiz Millî eğitim işleridir.... Bunun için de öğretim programları ve sistemleri ona göre düzenlenmelidir.*” (Çetin ve Gülseren, 2003). 3 Mart 1924’te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) Yasası ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Cumhuriyet ilkelerine dayalı laik eğitim sistemi, 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı Yasa ile örgütlendirilmiş ve bugünkü Talim ve Terbiye Kurulu, 22 Mart 1926 tarihinde kurulmuştur. Böylece yeni düzenlemelerin yanı sıra, sistemin bugünkü eğitim kademeleri belirlenerek Eğitim Bakanlığı’nın bünyesine alınmış (Akyüz, 1999); eğitimde ikilik ve ayrılık hareketleri ortadan kaldırılmış ve ülke birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

1 Kasım 1928 tarih ve 1353 sayılı Yasayla yapılan ve cumhuriyetin en köklü hareketi olan yeni Türk harflerinin kabulü ile Türkçe’nin eğitimde ortak dil olması,

okuma-yazma ve temel bilgilerin halka yaygınlaştırılması çalışmaları önemle değerlendirilmesi gereken örnek hareketlerdir (Ergün, 2005b). Dönemin toplumunun yüzde 10'u bile okuryazar olmadığı için siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişmelerin topluma benimsetilmesinde ve yerleşmesinde eğitimin rolü her zamankinden fazla anlaşılmış ve eğitime bu nedenle önem verilmişti.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla başlatılan toplumsal değişim sürecinin amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini kazandırmak ve toplumsal yapıyı, eğitim yoluyla oluşturmaktır. Bunun için Atatürk ile beraber cumhuriyeti kuranlar, her düzeydeki okulun programlarını cumhuriyetin gereklerine göre düzenlenmek, eğitimi yaymak, yurttaşlar arasında çok düşük olan okuryazar oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak, Türkçe'yi her yurttaş için ortak bir dil yapmak için çaba harcamışlardır (Gedik, 2005; Ünal, 2006).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitimle ilgili olarak yürütülen çalışmaların temelinde eğitim ve öğretim programlarında yapılan düzenlemeler yer almaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerdeki değişikliklerin oluşmasına kaynaklık eden programlardır.

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Çünkü program eğitimciye neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini, yöneticiye hangi fiziki tesislere ve materyallere ihtiyaç olacağını, denetleyiciye neyi, nasıl değerlendireceğini, öğrenene ise ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklendiğini bildirir. Öğretim programları, öğretim ve öğrenmeye ilişkin politika ve stratejilerin, kararların yaşama geçirilmesinde önemli bir araç olup, Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze özellikle ilköğretim kademesinde uygulanan programlara özel önem verilmiştir. Bu nedenle Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde uygulanan program geliştirme çalışmaları incelenmiştir.

### **2.3.2.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı**

Cumhuriyet döneminde 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim kurumlarında eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Arapça ve Farsça kaldırılması ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında



Türkçe öğretimi büyük önem kazanmıştır. 1928 yılında yeni Türk alfabesinin (Latin harfleri) kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır (Akyol, 2011).

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında lise müfredatıyla birlikte yayınlanan “1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı”dır. İlköğretim programının lise müfredatıyla birlikte yayınlanmasının nedeni ise o dönemde liselerin iki devreli olmasıdır. Günümüzde ilköğretimin ikinci kademesini teşkil eden 6, 7 ve 8. sınıflar lisenin birinci devresini oluşturmuştur. İlköğretim ikinci kademeyle karşılık olarak 1924’te “lise birinci devre” deniliyordu. Bu nedenle 1924 tarihinde ilköğretim ikinci kademenin ilk programı, lise programıyla birlikte “Lise Birinci Devre Müfredat Programı” adıyla yayımlanmıştır. Bu programda üç sınıfa ayrılan Türkçe dersleri 7, 5, 4 saatlik sürelerle son sınıfa doğru her yıl azalan bir yapıya sahiptir (Özbay, 2006; Coşkun, 2007).

“*Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar doğrultusunda belirlenen bu alt başlıklarla, çocuklarda okuma, yazma, konuşma becerileri kazandırılmaya; dil bilgisi konuları kavratılmaya çalışılır.*” (Temizyürek ve Balcı, 2006: 5). Lise Birinci Devre Müfredat Programına göre Türkçe dersinin içeriği “*Kıraat, İnşat, Sarf ve Nahiv, İmlâ, Kitâbet, Edebî Kıraat*” gibi alt başlıklara ayrılmış ve bunlar için bağımsız saatler konulmuştur (Coşkun, 2007). Bu derslerden Kıraat ve İnşat dersleri okuma becerisine yöneliktir; ancak İnşat şiir okuma ve ezberleme çalışmalarına yöneliktir. Sarf ve Nahiv dersi dil bilgisi öğretimine, İmlâ ve Kitâbet dersi ise yazma becerisine yöneliktir. Kıraat dersi son sınıfta Edebî Kıraat olarak değişmiştir. Bu değişiklikteki amaç, bu dönemde eserdeki üslûp özellikleri ile tür bilgilerinin de verilmeye başlanmasıdır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi) derslerinde Türkçe dil kuralları değil daha çok Arapça ve Farsça dil kuralları üzerinde durulmuştur.

1924 yılında hazırlanan bu ilk program oldukça genel bilgiler veren, yöntem ve teknik konusunda yönlendirici bilgilerin yüzeysel kaldığı çerçeve bir program niteliğindedir. Bu program 1927 yılında “1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl” adıyla tekrar yayınlanmıştır; ancak Türkçe bölümünde bir değişikliğe gidilmemiştir. (Akyol, 2011).

### 2.3.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı

1 Kasım 1928 tarihinde Arap harflerinden vazgeçilerek Latin harfli Türk alfabesinin kabulüyle 1929 yılında yeni Türk alfabesinin ilk programı hazırlanmış ve 1930 yılında uygulamaya başlanmıştır.

Programda, 1924 Programı'ndan farklı olarak öne çıkan ilk özellik, dil becerilerinin bir bütünlük içerdiğini belirtmesidir. *“1929 Programı önceki programların aksine Türkçe ve edebiyat derslerini ve programlarını birlikte yayınlamak bu iki dersi ana dili eğitiminin farklı sınıflardaki uygulamaları olduğuna işaret eder.”* (Özbay, 2006; Akt: Temizyürek ve Balcı, 2006, 18-20). *“Bu program, ana dili derslerini bir bütün olarak görüyordu. Bundan önceki programlarda Türkçe ve Edebiyat adları altında yapılmış olan taksim tarzına taraftar değildi.”* (Calp, 2005, 22). Programın ders içeriği, “gramer, tahrir ve kıraat” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Ders saatleri birinci sınıf için 6, ikinci sınıf için 6 ve üçüncü sınıf için 4 olarak belirlenmiştir (Özbay, 2006).

1929 Programı Türkçe dersinin amaçlarını ve temel dil becerilerinin amaçlarını 1924 programına göre daha net ortaya koymuştur. 1929 programı, genel amaçlarıyla öncelikli hedeflerini, anlatım çalışmaları; okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma; edebi zevk anlayışını yükseltme; millî ve ahlaki olumlu değerler kazandırma; öğrencilerin seçecekleri mesleklerde başarılı olmaları için onları hazırlama olarak belirlemiştir. Programda Türkçe derslerinin uygulamaya yönelik olması gerektiği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). 1929 programında gramer konuları sadece nelerin işleneceği ile sınırlı tutulmuş ve gramer derslerinin “Ameli ve Tatbiki” olarak işlenmesi önerilmiştir. Bu öneri programın uygulamaya verdiği önemin bir göstergesidir (Özbay, 2006). Bunun yanında dil bilgisi derslerinin tümevarım yöntemiyle verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Coşkun, 2007)

Türkçe dersi için metot ve ilkeler “Umumi Mülâhazalar” başlığı altında toplanmıştı (Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu kısımda Türkçe derslerinin bilgi değil beceri dersi olduğunun vurgulanması, derslerin isimlerinin farklı olmasına rağmen aslında bunların bir bütün olduğunun vurgulanması ve dil öğretiminin Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra tüm öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunun vurgulanmıştır. Bununla birlikte dil bilgisi derslerinde tümevarım yöntemini

kullanarak uygulamalı olarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Şahin, Kırkılıç ve Akyol, 2009). Ayrıca programda Kıraat derslerinde kullanılacak eserleri seçerken aranması gereken ölçütler de belirlenmiştir.

### **2.3.2.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı**

1931 yılındaki Türkçe programında, 1929 Programı'nın yalnızca gramerle ilgili bölümlerinde değişiklikler ve eklemeler yapılarak uygulanmıştır. 1931 yılındaki Türkçe programında gramer dışındaki bölümlerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (Şahin vd. 2009).

### **2.3.2.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı**

Atatürk'ün Türk dili incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkartılması talebi üzerine, 1938 Ortaokul Türkçe Programı'ndan dil bilgisi konuları çıkarılmıştır. 1938 Ortaokul Türkçe Programı 1931 programının yeniden düzenlenmiş halidir (Özbay, 2006). *“1938 Programı'nda Türkçe dersleri “Erkek ortaokullarında birinci sene 6, ikinci sene 4, üçüncü sene 4 olarak; kız ortaokullarında birinci sene 5, ikinci sene 4, üçüncü sene 4 olarak; çifte öğretim tatbik eden erkek ve kız ortaokullarında birinci sene 5, ikinci sene 4, üçüncü sene 3 olarak belirlenmiştir.”* (MEB, Akt: Akyol, 2011: 24).

1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalar kapsamında Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri”, Necmettin Halil Onan' a da “Dil Bilgisi I” kitapları hazırlatılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 1949 yılında hazırlanan yeni programa dil bilgisi konuları tekrar dâhil edilmiştir (Coşkun, 2007).

### **2.3.2.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı**

1 Kasım 1948 tarihinde uygulanmaya konulan 1949 yılındaki *“Ortaokul Türkçe Programı”* önceki programlara göre daha kapsamlı şekilde hazırlanmıştır. Dersler için birinci sınıflarda 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise 4'er saat ayrılmıştır. 1949 programında, 1938 programında kaldırılan dil bilgisi konularına yeniden yer verilmiştir (Akyol, 2011). Bu programda dilbilgisi konularının amacı; dilin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip dilini kullanmasına güven

kazandırmaktır. Bu doğrultuda “Dil Bilgisi” bölümünde öğretme yerine uygulama ve kullanmaya ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

1948 Türkçe Öğretim Programı Türkçe derslerinin genel amaçlarının yanı sıra sınıflarla ilgili özel amaçlara da yer verilmiştir. Bu yönüyle önceki programlardan ayrılmaktadır. Sınıflara yönelik belirlenen bu amaçların tümü öğretmen davranışları yönünden ele alınmıştır (Calp, 2005).

1949 programının başında “*Milli Eğitimin Amaçları*” doğrultusunda öğrencilerde toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından kazandırılacak niteliklere değinilmiştir. Program; Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı bölümlerinden oluşmuştur. Programın Amaçlar bölümünde dört temel dil becerisi öne çıkarılarak anlama ve anlatım çalışmalarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca metinler yardımıyla öğrencilere dil sevgisinin yerleştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması, milli duyguları ve hayatı tanıtmaya gibi amaçlar da vurgulanmıştır (Akyol, 2011).

Şahin ve diğerleri (2009) programı şu şekilde açıklamışlardır:

*“Programın açıklamalar bölümünde Türkçe derslerinin muhakeme, karar verme becerisi, duygusal gelişim ve hayal gücünü geliştirme bakımından öğrencilere yararlı olacağı belirtilmiş, ana dili eğitiminde serbest okuma yoluyla edebiyattan yararlanılması üzerinde durulmuştur. Programda dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği savunulmuş, bu düşünceyle okuma, yazma, dilbilgisi için ayrı ayrı dersler konulmasına gerek duyulmamıştır.”*

1949 programında, Türkçe dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu vurgulanmıştır. Dört temel dil becerisinin yanında imla ve yazı çalışmaları ayrı başlıklar olarak yer almıştır. Programa bakıldığında imlâ çalışmalarının amacının öğrencilere Türk dilindeki kelimelerin doğru yazılışını ve belli başlı imlâ kurallarını kavratmak olduğu görülecektir. Temel dil becerilerinden okuma bölümünün amaçlar kısmında dikkati çeken husus ise, öğrencilere sesli ve sessiz okuma alışkanlığı kazandırma, kişisel kelime servetini zenginleştirme, okuma ilgi ve sevgisi kazandırma ve ana dili bilinci geliştirme gibi hedeflere yer verilmesidir. Bununla birlikte programın inşaat çalışmaları da bugünkü konuşma alanı becerilerini karşılamaktadır ve 1949 programında kapsamı daha geniş tutulmuştur. Cumhuriyet döneminde

ilköğretim ikinci kademe programları içinde “Yazı” bölümüne ilk kez 1949 programında yer verilmiştir. Yazı bölümünün amacı da öğrencilerin el yazılarının daha işlek, daha okunaklı, daha süratli ve daha güzel bir hâle getirmektir. Yazı bölümünün programa konulmasının amacı Harf Devrimi sonrasında kaldırılan ‘Hat’ dersinin oluşturduğu boşluğu kapatmaya yönelik olarak konulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2006).

Söz ve Yazıyla İfade şeklinde ifade edilen kısım ana dili becerilerinden konuşma ve yazma; yani anlatım becerilerini kapsamaktadır. “*Programın Sözle ve Yazıyla İfade bölümünde ise konuşma ve yazma eğitiminin yöntem ve içeriği anlatılmış, plan kavramı, diksiyon, dinlemeyi bilme, yazılı ifadeyi geliştirme yolları, imlâ, kelime hazinesini zenginleştirme yolları üzerinde durulmuştur.*” (Şahin vd. 2009; Akt: Akyol, 2011: 25).

#### **2.3.2.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı**

1962 yılında yapılan çalışmada 1949 programı gözden geçirilmiş ve çok küçük değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra ortaokulların Türkçe dersi programında 1981’e kadar bir değişiklik yapılmamıştır.

#### **2.3.2.7. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı**

“1979’da ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okullarının oluşturulması kabul edilmiştir (Şahin vd, 2006: 10). 1979 yılında ilkokullar ve ortaokulların birleştirilip ilköğretim okullarının oluşturulması kararının ardından yeni sisteme yönelik olarak hazırlanan “*Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*”, 26.10.1981 tarihli ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmış ve 2005 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

İlköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Türkçe derslerini kapsayan bu programın ikinci kademe için hazırlanan bölümü, birinci kademedен ayrı olarak düzenlenmiştir. 1981 programı “*Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme*” bölümlerinden oluşmuştur (Akyol, 2011).

'Genel Amaçlar' ve 'Açıklamalar' bölümleri ile programın genel çerçevesi çizilmiştir. Programda anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmesi, dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, ulusal kültürün taşıyıcısı olan Türkçenin gücünün kavratılması, okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, dil öğretiminde ezbere değil uygulamaya yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1981).

Programda, okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle '*öğrencilere kazandırılacak davranışlar*' her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ancak "*1981 Programı'nda belirlenmiş olan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretileceği gibi hususlara yer verilmemiştir.*" (Calp, 2005, 30). "*Özellikle öğretim konularında hemen her sınıfta benzer hedeflerin koyulması dikkati çeken bir başka durumdur. Konuların sistematik olarak ilerlemesi yerine her sınıfta benzer şeylerin söylenmesine neden olan bu karışıklık özellikle dil bilgisi konularında kendisini daha çok hissettirmektedir.*" (Temizyürek vd. 2006: 13). 'Yöntem' başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında bilgi verilmiştir (Şahin vd., 2006).

Önceki programlara göre daha planlı ve kapsamlı hazırlandığı söylenebilen 1981 programında önceki programlarda eksikliği hissedilen "*Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme*" bölümlerine de yer verilmiş olması önemli bir gelişmedir. Metin çalışmaları ve dil bilgisi konularının işlenişinde dikkat edilecek noktalar ve izlenecek yöntemler, programda öğretmenlere rehberlik edecek şekilde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araç ve Gereçler bölümünde programın uygulanması sırasında kullanılacak materyaller belirtilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme bölümü ilk kez bu programda ayrı bir başlık olarak yer almıştır. Ancak ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili açıklamalar yeterli düzeyde değildir (Özbay, 2006).

1981 programının karmaşık bir yapısının olduğu söylenebilir. 1981 programında, öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre sistematik olarak ilerlemenin, farklılaşmanın sağlanamadığı görülmüştür. Öğretim konularının da kendi içinde kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmamış olması; öğretim konularında hemen her sınıfta benzer başlıkların

yer alması ve programın adının “*Eğitim Programı*” olmasına rağmen bölüm içlerinde hedef davranışlar ile konuların bir arada verilmesi programın olumsuz yönleridir (Özbay, 2006). Bununla birlikte dinleme becerisiyle ilgili davranışlara ilk kez yer verilmesi, ölçme ve değerlendirmenin ilk defa ayrı bir başlık olarak yer alması, önceki programlara göre daha ayrıntılı ve sistemli bir şekilde hazırlanmış olması 1981 programının olumlu yönlerini oluşturmaktadır.

Şahin ve diğerleri (2009) 1981 programında, “Yazı Programına” ayrıntılı bir şekilde yer verildiğini belirtmişlerdir. Yazı programı; malzeme, yöntem, konu başlıkları ve konuların hangi sırayla işleneceği, düzeltme ve değerlendirme tabloları ile birlikte düzenli bir şekilde verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

## **2.4. 2005 İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ PROGRAMINA GENEL BAKIŞ**

### **2.4.1. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı Hazırlayan Nedenler**

Çağdaş öğretim anlayışlarının öneminin arttığı günümüz bilgi toplumlarında, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışları önem kazanmıştır. “*Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamlandırmaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir.*” (Korkmaz, Parlatır, Akalın, Birinci, 2008: 18). Bu yeni anlayış, öğretmeni mutlak bilgi aktaran kişi değil, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırmada, kullanmada yardım eden rehber olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilecekleri bir eğitim yaşantısına sahip olmaları ve eğitim-öğretim ortamında aktif rol üstlenmeleri önemsenmiştir. Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu ve bu farklılıkların eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiği dikkate alınmıştır.

Merter’e (2002) göre, “*Türk Eğitim Sisteminde yaşanan hayatla bağlantısı kurulmayan öğretim programları ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz*

*ardı edildiği, program merkezli ve öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı hâkim olmuştur. Bu programlar ile öğrenciler belli bilgileri kazanmış, ancak kazandıkları bilgileri gerçek hayat uygulamakta zorluk çekmişlerdir”. Öğretmen merkezli öğretim anlayışında, öğrencilerin öğrendiği bilgileri kendileri yapılandıramadıkları için günlük hayatta kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden ülkemizde uzun yılladır kullanılan öğretmen merkezli öğretim anlayışı öğretim programlarında sorunlar yaşanmasına neden olmuştur ve bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için sürekli bir arayış içerisine girilmiştir.*

Eğitimde alanında gerçekleşen değişim ve gelişimler yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Ülkemizdeki öğretim programları da bu yeniliklere yabancı kalmamış, bireyleri girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip, millî ve kültürel değerlere bağlı, kendine güvenen kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinen yeni programlar geliştirilmiştir (MEB, 2006).

Yeni bir program geliştirmenin nedenleri şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler.
- Eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar.
- Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde ve değerlendirme anlayışındaki değişme ve gelişmeler.
- Eğitimdeki kalite farkını ortadan kaldırarak eşitliği sağlama gerekliliği.
- PISA, PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçen sınavlarda istenilen sonuçlara ulaşamaması.

Bu nedenlerden dolayı öğretim programı yenileme çalışmaları, 2004 yılında başlamış ve 2005 yılından itibaren aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2006).

MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmaları sonucunda ortaokullar (6-8. sınıflar) için yeni Türkçe dersi öğretim programı hazırlanmış, Türkçe dersi öğretim programının pilot uygulaması 2005-2006 öğretim yılında yapılmış, program 2006-2007 öğretim yılında Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarının 6. sınıflarında uygulanmaya başlamıştır.



#### 2.4.2. 2005 İlköğretim Türkçe Ders Öğretim Programının Getirdiği Yenilikler

Türkçe dersi öğretim programıyla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006; Samancı, 2009).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren,
- Bireylerden oluşan bir toplum, hedeflenmektedir (Kırkılıç ve Akyol, 2007: 353; MEB, 2006).

Uzun yıllar davranışçı yaklaşım hüküm sürdüğü Türk Milli Eğitim sistemi, 2005 Türkçe Ders Öğretim Programında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımı ele almıştır. Programda yapılan değişiklik ve yenilikler yapılandırmacı yaklaşıma dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır, öğrenci bilgiye ulaşır ve kendine ait, özgün bilgiyi oluştururken öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına varır (Korkmaz ve diğerleri, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı için bilgi aktarımı değil, öğrencinin bilgiye ulaşması söz konusudur, burada sürecin değerlendirilmesi esas alınmıştır.

2005 Türkçe Ders Öğretim Programı'nı diğer programlardan ayıran bir diğer özellik ilköğretimin birinci ve ikinci kademeleri için ayrı ayrı programlar hazırlanmış olmasıdır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilköğretim ikinci kademe 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ

kuramı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır (Çiftçi, 2007). Bu programda hangi yaklaşımların programın temelini oluşturduğu açıkça belirtilmiş ve şu şekilde dile getirilmiştir: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır.”* (MEB, 2005: 14).

Yapılan program değişikliğiyle, ilköğretimin ikinci kademesindeki ders kitaplarında da değişikliklere gidilmiştir. Öğretmenler içinde günlük planlamanın bulunduğu öğretmen kılavuz kitabı; öğrenciler içinse yalnızca metinlerin yer aldığı ders kitabı ve ders kitabındaki metinlere ilişkin, dil becerilerine yönelik olarak hazırlanmış etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabı bulunmaktadır. Ders kitapları da tema merkezli yaklaşıma göre düzenlenmiştir.

Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler, belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde, farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar (Anders ve Pritchard, Akt: Coşkun, 2005).

Ölçme ve değerlendirme ögesinde de değişiklikler olmuştur. Daha önceki programlarda değerlendirme ürüne yönelik iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006, 214) değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşımın söylemlerine paralel olarak sürece yöneliktir. Programda üç çeşit değerlendirme yer almaktadır:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik olan değerlendirme,
- Öğretimin değerlendirilmesi amacına yönelik olan sürecin değerlendirilmesi
- Öğrencilerin başarılarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan süreç sonundaki değerlendirmesidir.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken kullanılan değerlendirme araçları olarak, performans görevi ve proje ödevleri, ürün dosyaları, tutum ölçekleri işe koşulmaktadır.

### 2.4.3. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında Temel Alınan Yaklaşımlar

Günümüz bireylerinden, hazır bilgi almak yerine bilgiyi üretmeleri ve yapılandırmaları beklenmektedir. Birey kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayarak, sorgulayarak ve araştırarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Özellikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişmekte olduğu dönemlerde bilgilerin veriliş tarzı çok önemlidir. Bu dönemlerde öğrencileri yapılan etkinliklerin içine katarak, öğrenilen bilgileri uygulayarak öğrenmeleri ve yapılandırmaları sağlanmalıdır.

Türkçe dersi öğretim programında yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe ders öğretim programları bireyin ön bilgilerinden yola çıkarak, onun tecrübelerinden yararlanarak, bireyin her türlü etkinliğe aktif katılımını sağlayan; bilginin, becerinin öğrenci tarafından oluşturulmasına imkân verilen bir öğretim ortamı oluşturulması gerekir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007; MEB, 2006)

Yeni ilköğretim programı incelendiğinde merkeze alınan yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşım olduğu, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlandığı görülmektedir (Aşkar, Ergüder, Gürkaynak, Kağıtçıbaşı, Sevük, Terzioğlu, Tekeli, 2005, Çiftçi, 2007). Bununla birlikte bu yeni yaklaşımla birlikte programla eğitim sistemimize yapılandırmacılık, tematiklik, aktiflik ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimden oluşan yeni kavramlar girmiştir. Bu kavramlar yeni programın dayandığı temel yaklaşımları oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan öğretim programları bireyin ön bilgilerinden yola çıkarak, onun tecrübelerinden yararlanarak, bireyin her türlü etkinliğe aktif katılımını sağlayan; bilginin, becerinin öğrenci tarafından oluşturulmasına imkân verilen bir öğretim ortamı oluşturulması ile olur (Kırkkılıç ve Akyol, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılıkta, öğrenen ile öğretene arasındaki ilişki, usta çırak ilişkisine benzemektedir.

#### 2.4.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenmeyi Öğrenmek

Felsefi olarak bilgi bilimi ile ilgili olan yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından “*insanların nasıl öğrendiğini*”, “*öğrenmenin nasıl oluştuğunu*” daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama çalışan bir yaklaşımdır. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir. Çünkü her birey, öğrendiği sürede bireysel ve sosyal olarak anlam meydana getirmektedir. Bu düşünceden şu iki sonucu çıkarmak mümkündür:

- Öğretmenler konuya ya da derse değil kendi öğrenmesi üzerinde düşünen birey üzerinde yoğunlaşmalıdır.
- Öğrenenlerin deneyimlerine vermiş oldukları anlamlardan bağımsız bir bilgi yoktur (Hein, 1991; Akt: Arslan, 2007: 46).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı genel olarak, “*Zihin dışarıdan alınan bilgiyi nasıl işler? Bu bilgiler zihne nasıl yerleşir? Bilgiler işlenirken ve yapılıyorken önceki bilgilerde ne tür değişiklikler olmaktadır?*” gibi sorular üzerine odaklanmaktadır (Keser, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımda “*Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilerin ışığında alınır, incelenir, anlamlandırılır, ön bilgilerle bütünleştirilir ve zihinde yapılandırılır*” (Güneş, 2010, 6). Ön bilgiler bir taraftan yeni öğrenilenleri etkilerken, diğer taraftan kendileri de yapılandırma sürecinden etkilenirler. Yeni öğrenilenler önceki bilinenlerle uyumlu ise, yeni bilgiler özümser; değilse su üç olasılıktan biri ortaya çıkar:

- Öğrenci ilk olarak var olan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırması gerektiğini düşünebilir,

- Öğrenen, var olan düşünceleri yeniden yapılandırmaz, doğru yanıtı bekler. Otorite tarafından verilen yanıt ezberlenir, benzer bağlamlarda hatırlanır ancak değişik bağlamlarda hatırlanmaz,
- Bu olasılıkların hiç biri gerçekleşmez. Öğrenci hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez.

Okullardaki başarısızlıkların en önemli nedenleri son iki durumdur (Appleton ve Asoko, Akt: Açıköz, 2005: 62). Bu durumda su sonucu çıkarabiliriz “*öğrenci kendi aktif çabalarıyla öğrenir, kimse ona öğretmez.*” (Güneş, 2010: 6). Temel ilkesi öğrenmeyi öğrenme olan yapılandırıcı yaklaşımda, bilgi öğrenciye öğretmen tarafından hazır olarak verilmez, öğrenci bilgiyi kendi öğrendikleri ile karşılaştırarak yapılandırır. Bu yaklaşımda öğretmen, yalnızca öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına rehberlik eder.

Yıldız’a (2003) göre öğrenmeyi öğrenme, zengin, yeni fikir ve önerilerin bulunduğu bir öğrenme ortamında çocuklara onların gelişim sürecinde refakat etmek, onları desteklemek ve içerikler sunmanın yanında; beceriler, problem çözme bilgisi ve birikimli bilgi aktararak bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlamak anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımda öğrenmenin bilginin aktarılması yerine soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile yapılandırılarak gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder (Hanley, 1994; Krynock ve Robb, 1999; Akt: Özerbaş, 2007).

“*Yapılandırıcılık*” kelimesinin kökenini incelediğimizde; İngilizce de “*constructivism*” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2001). Ayrıca İngilizce “*structuralism*”, Fransızca “*structuralisme*”, Almanca “*strukturalismus*” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “*yapısalcılık*” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993: 158). Yine “*oluşturmacılık*”, “*kurmacılık*”, “*bütünleştiricilik*”, “*yapılandırıcı öğrenme*”, “*yapısalcı öğrenme*”, “*oluşumcu yaklaşım*” gibi kelime ve kavramlarla “*yapılandırıcılık*” ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur E. ve Teyfur M. 2006: 47-64).

Yapılandırmacılık kuramının tarihsel temellerini incelediğimizde ise, herhangi bir dönemde oluşmuş kuramdan öte zamanla gelişmiş, sürece dayalı bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılık felsefesinin kökleri “*Bilgi sadece algıdır.*” diyen Socrates’e kadar uzanır. Socrates, yapılandırmacılıkta da önemli olan eleştirel düşünceyi geliştirebilmek için sorularıyla öğrencilerine rehberlik etmiştir. Bugünkü anlamıyla yapılandırmacılık Piaget’in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayandırılarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kan, 2006). Bu kuram öğrenmenin nasıl meydana geldiğini incelemesinden dolayı eğitim alanının da konusu olmuştur.

Eğitim alanında yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Vico, 1710 yılında geliştirdiği “*insan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir*” sloganı ile temel fikrini açıklamaktadır (Glaserfeld, 1995).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yaygınlaşan bu yeni bakış açısı nesnel bir anlayışa zıt görüşler ileri sürmektedir. “*Yapılandırmacılık bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını oluşturulduğunu, yani birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır.*” (Özden, 2003: 53). Bu paradigmaya göre bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir. Davranışçılık kuramının tam tersine bilgi bireyin aktif katılımı sonucunda oluşur.

Davranışçılık ve yapılandırmacılık kuramlarını karşılaştırdığımızda dayandıkları felsefe başta olmak üzere öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları ve bunların kazandırılma biçimlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılıkta ortak kararlar ve belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenenin nasıl öğreneceği üzerinde durulurken, davranışçılıkta önceden belirlenen hedefler doğrultusunda neyin öğrenileceği esas alınmaktadır. Bundan yola çıkarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramlarından davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir denilebilir. Bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçılığa karşı çıkan yapılandırmacılık, davranışçılıkla ortaya çıkan biliş kavramından etkilenmiştir. Biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırmacılığa olan geçişte bir köprü görevi görmüştür. Davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da

yapılandırıcılığa olan bu geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Özden, 2003; Yurdakul, 2004).

Biliş kavramından yola çıkarak bilişsel bir öğrenme modelini savunan yapılandırıcı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırıcı anlayışta bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Yapılandırıcılık bir öğretim yöntemi değil, öğrenmenin oluşumuna ilişkin bir yaklaşımdır. Daha çok dış dünyadaki bilginin birey tarafından algılanış, yorumlanış ve sonuçları ile ilgilendiğinden bir bilgi felsefesidir (Taşpınar, 2005).

Yapılandırıcı kuramcılar öğrenmeyi, öğrenenlerin bilgiyi içselleştirdiği bir yapılandırıcı süreç olarak bir diğer deyişle deneyimin kişisel bir yorumu olarak tanımlamaktadır. Değişime açık olan bu yorumun yapısı ve bağlantıları diğer bilgilerin bağlı olduğu temelleri oluşturur. Bilgiye böyle bir açıdan bakmak gerçek dünyayı reddetmeyi gerektirmez, gerçeğin bazı kısıtlamalar yarattığı kabul edilse bile dünya hakkında bildiğimiz her şey insanların hayat tecrübelerinin yorumlanmasından ibarettir. Bilginin büyümesi de çeşitli bakış açılarının, değişen içselleştirmelerin, yorumlamaların paylaşılmasından ve giderek artan deneyimler bütününden kaynaklanmaktadır (Bednar, Cunningham, Duff ve Perry, 1992).

Yapılandırıcı yaklaşımda bilgi ve beceri kazanmaktan çok, bireylerden düşünmeleri, bilgileri yapılandırmaları ve öğrenmelerinden sorumlu olmaları beklenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda yapılacak çalışmalar aşamalar hâlinindedir: “*Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi.*” (Korkmaz ve diğerleri, 2008: 19-20). Görüldüğü üzere “*Yapılandırıcı yaklaşımda deneyim, araştırma, merak, diyalog’ kavramları öne çıkmaktadır.*” (Nuhoğlu, Karakuş ve Taş, 2007: 4)

Sonuç olarak, programın temelini oluşturan yapılandırıcı yaklaşım Türkçe derslerinde de işe koşulmalı, yaklaşımın getirdiği çalışmalar eksiksiz olarak yerine getirilmelidir.

## **Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları**

Yapılandırmacı kuramın günümüze kadar gelip bu dönemde eğitime, eğitim felsefesine, eğitim dünyasına damgasını vurmasında etkili olan isimler vardır. Bu kuramın doğup büyümesinde ve aynı zamanda yayılmasında birçok bilim insanının, eğitimcinin etkileri vardır. Bunlar arasından kendi düşüncelerini tüm eğitim dünyasına kabul ettiren ve bu görüşlerin doğmasında etkili olan en önemli isimler aynı zamanda bu kuramı temsil eden kişilerdir ve bu kişiler aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramlarını oluşturmaktadır. Yeni ilköğretim programı da bu kuramlara dayandırılarak yapılandırılmıştır.

Yapılandırmacı görüşte ortak noktaların yanında yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi gibi konularda farklı yaklaşımlar da sergilenmektedir. Bazı araştırmacılar çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken bazıları da disiplinlerin nasıl oluştuğunu, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadır. Bazı yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandırdığını, bazıları ise bireyin değil toplulukların yapılandırdığını ileri sürmektedir (Açıkgöz, 2003). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın değişik açılardan ele alınması yapılandırmacı yaklaşımın çeşitlenmesine zemin hazırlamıştır. Kaynaklarda genel olarak bireysel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bununla birlikte etkileşimsel yapılandırmacılıktan bahseden kaynaklarda bulunmaktadır. Bu yapılandırmacılık çeşitlerinin birbirinden ayrılan yönleriyle açıklamakta yarar var.

### **Bilişsel Yapılandırmacılık**

Yapılandırmacılıkla ilgili araştırma yapan, zihnin gelişimi denilince ilk aklı gelen önemli kuramcılardan biri de Jean Piaget'dir. Bilişsel yapılandırmacılığın, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin nasıl oluşturulduğu ile ilgili bölümünü onun ortaya koyduğu ilkeler oluşturur. Piaget, öğrenme ile ilgili yaptığı araştırmalarla biliş, zihin, zihinsel süreçler gibi kavramların üzerinde durmuştur. Bilişsel yapılandırmacılığın temelini oluşturan biliş kavramı, bireyin kendinde ve çevresinde meydana gelen olayların farkında olması anlamına gelmektedir (Kılıç, 2008; Özşahin, 2008).



Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen, bireyin bilgiyi yapılandırdığı zihinsel bir süreçtir. Bu öğrenme sürecinde birey, çevresinde gerçekleşen olaylara anlam yükleyerek, kendi anlamlarını oluşturarak, öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur. Bu ifadeyi temel alan bilişsel kuramcılar anlama, algılama, düşünme, yaratma gibi kavramlar üzerinde durur (Kılıç, 2008).

Piaget bilginin doğası ile ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram ve yapıdır. **Şema**, fiziksel ya da zihinsel olarak bir amaca ulaşmak ya da bir problemi çözmek amacıyla kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. **Kavram**; anlamayı sağlamaktadır. **Yapı** ise, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır (Yurdakul, 2004). Piaget 'in bilişsel yapılandırmacılığını daha iyi kavrayabilmek için, öncelikle onun bilişsel kuramının temel kavramlarını bilmek gerekir.

**Örgütlenme:** Düşüncelerin ve bilgilerin sistemli yapılar halinde düzenlenmesidir. Bunlara şema denir. Düşünmenin temel taşları olan bu şemalar basit ya da karmaşık olabilirler. Bir şekilde dünyayı anlar ve onunla etkileşimde bulunuruz. Örgütlemeyi belirleyen parça bütün ilişkileri dikkate alındığında, her zihinsel işlemin bütün diğer zihinsel işlemlerle ilişkili olduğu ve kendi öğelerinin de aynı yasayla kontrol edildiği görülmektedir. Bundan dolayı, şemalar birbirleriyle ve diğer şemalarla ilişkili parçalardan oluşan bütünlerdir. Yeni şemalar geliştirdikçe davranışlarımız karmaşıklaşır ve çevreyle daha kolay uyum sağlarız (Açıkgöz, 2005).

**Uyum:** *Piaget'ye göre uyum "organizma ve çevresi arasındaki dengedir"* (Açıkgöz, 2005: 68). Uyum yaşantımız boyunca devam eden, fonksiyonel bir değişmezdir. Birey çevresiyle, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor, tüm alanlarda uyum sağlamak durumundadır. Uyumun özümleme ve düzenleme olmak üzere iki yönü vardır (Ocak ve Çınar, 2010).

Özümleme, var olan şemaların çevrenin öğeleriyle birleşmesidir. Bir başka deyişle, yeni bilgilerin eskilere uydurulmasıdır. Düzenleme ise mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirmedir (Açıkgöz, 2005).

Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsar. Eğer mevcut bilişsel yapılar, yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılır. Yeterli değil ise

mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeni düzenleme öğrenmeye eş değer görülmektedir (Senemoğlu, 2004; Ocak ve Çınar, 2010).

**Dengeleme:** Dengeleme süreci Piaget'nin kuramında önemli yeri olan bir kavramdır. Piaget'e göre, zihinsel uyum aslında özümleme ve düzenlemenin dengelenmesidir (Açıkgöz, 2005).

Birey yeni bilgiyi öğrenirken, bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Öğrenme esnasında, eğer birey yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendiriyorsa ve mevcut bilişsel yapının içine yerleştiriyorsa yeni bir denge oluşturmaktadır. Bu durumların tersi bir durum olursa yani yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısına ters ise ve karşıtlık oluyor, örtüşmüyorsa birey yeni bilgiyi bilişsel yapının içinde özümseyemediği için, birey bilişsiz bir dengesizlik yaşar. Bu durum, zihinde yeni bir kavram yaratarak gerçekleşir ve yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Özden, 2003; Damlapınar, 2008).

Piaget, öğrenmeyi özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır. Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümseme ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa, yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyum ise yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirir (Morrison, 1998; Von Glasersfeld, 1995; Akt: Koç ve Demirel, 2004).

Piaget kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Yurdakul, 2005, 43):

- Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.

- Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına, yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlışlara ve nedenlere karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

### **Sosyo-Kültürel Yapılandırıcılık**

J. Piaget'ın ünlü Alman filozofu Immanuel Kant'ın kategorilerinden derin etkiler taşıyan bilişsel yapılandırıcılığın bilgi ve anlamı oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkardığı ve toplum süreçlerinin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle eleştiren L.S. Vygotsky toplumsal süreçlere gönderme yapan yeni bir kuram oluşturmuştur (Aydın, 2007; Özbay, 2009). Bu kuram sosyal yapılandırıcılık kuramıdır. Bu kuramda sosyal çevrenin bilişsel gelişimde önemli etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Birey ve toplum arasındaki ilişki, öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi sosyal yapılandırıcılığın temel dayanaklarıdır.

Sosyal yapılandırıcılık gerçekliğe, bilgiye ve öğrenmeye dayanmaktadır. Gerçeklik; sosyal yapılandırıcılıkta insan aktivitelerinin yapılandırılması anlamına gelmektedir. Bilgi, insanların oluşturduğu sosyal ve kültürel yapılanmalardır. Bireyler bu kavramların anlamlarını birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkileri sonucunda kendileri bulurlar. Burada sosyal çevre önem kazanmaktadır. Bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, algılayış biçimlerini çevreleri etkilemektedir (Kılıç, 2008). Öğrenme, sosyal yapılandırıcılar tarafından bir sosyal süreç olarak görülür. Bu sosyal süreçte anlamlı öğrenmeler oluşması için birey sosyal aktiviteler ile meşgul olmalıdır.

Lev Semenovich Vygotsky “birey nasıl öğrenir?” sorusu üzerinde durarak, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandığını keşfetmiştir (Yurdakul, 2004). Lev Semenovich Vygotsky tarafından eğitime kazandırılan önemli bir kavram da ‘yakınsal

gelişim alanı'dır. Yakınsal gelişim alanı bireyin bağımsız olarak kendi kendine yaptığı çalışma ile bir yetişkinin yönlendirilmesiyle yaptığı çalışma arasındaki farktır. Bu yüzden öğretim, çocuğun yakınsal gelişim alanını etkili kullanabilmesini sağlamaya dönük olmalıdır.

Kişinin öğrenmesinde sosyal çevresindeki akranlarının, yetişkinlerinin ve öğretmenlerinin önemli rolü vardır. Birey akranlarıyla etkileşim kurarak ve öğretmenlerinin yönlendirilmeleriyle öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu etkileşim kurma sırasında ortaya önemli bir olgu olan dil kavramı çıkar. Dil, insanlar arası duyguları, düşünceleri birbirine aktarmada önemli bir role sahip olan bir iletişim aracıdır. “Birey ve toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi Vygotsky'nin çalışmasının odak noktalarıdır.” (Karadağ, 2010: 34).

Vygotsky göre günlük dildeki kavramlar günlük hayatta kazanılırken, bilimsel dildeki kavramlar formel öğretim ve okulda edinilmektedir. Bu yüzden günlük dilde ve bilimsel dilde öğrenilen kavramlar birbirinden farklıdır. Her iki alanda da kullanılan kavramlar gelişim sürecinde kazanılır. Gelişim sürecinde çocuklar dil ve düşünme arasında essiz bir ilişki kurarlar ve düşünceleri değiştikçe onları açıklamakta daha az kelimeler kullanırlar. Bu süreçte kelimelerin anlamları dinamiktir (Tezci, 2002).

Vygotsky, bilişsel gelişimi üç kavramla açıklamaktadır:

***İçselleştirme Kavramı (The Concept of Internalization):*** Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağının kültürel olduğunu savunmaktadır. Bilinçliliğin toplumsal boyutunun bireysel boyutundan daha önemli olduğunu ifade eden Vygotsky doğal zihinsel süreçlerin dönüştürülmesine “içselleştirme” adını vermektedir (Açıkgöz, 2005). Bu kavram, gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Vygotsky'e göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi, problem çözme sırasında sembolleri kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir.

***Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development):*** Vygotsky'ye göre, yakınsal gelişim alanı bireyin bağımsız problem çözme yoluyla sağlanan gerçek gelişim seviyesi ile kendisinden daha büyük ve daha yetenekli bir kişinin rehberliğinde

ya da işbirliği yoluyla sağlanan potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir. Bu kavram ile “*etkili öğrenme çocuğun bir öğretmenden, uzmandan ya da kendisinden daha yetenekli bir arkadaşından yardım alması halinde gerçekleşir.*” fikrini ileri sürmüştür (Vygotsky, 1978; Lightbown-Spada, 1999: 23; Çakır, 2009: 19).

***Destekleyici (Scaffolding):*** Bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ve desteği açıklamaktadır. Yakınsal gelişim alanı içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Destekleyici, bilisel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biridir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine hem de sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır. Destekleyici, yakınsal gelişim alanı içinde, işbirliğine dayalı problem çözme etkinlikleri için önemli görülmektedir (Yurdakul, 2005b; Özbay, 2009).

Gelişmeye açık alanda, sosyal etkileşimler yoluyla kazanılan sosyal bilgi, bireysel bilgi haline gelir ve bireysel bilgi büyür, daha karmaşık hale gelir. Böylece gelişim belirli bir toplum içinde bireyin başarılı bir yetişkin olmasını sağlar (Senemoğlu, 2005). Aslında bütün kuramların altında yatan temel hedef, öğrenmenin doğru yolunu keşfederek, öğrenmenin kalıcılığını sağlayarak bireyin başarılı bir yetişkin olmasını sağlamaktır.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Yurdakul, 2005: 43):

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- Öğretmen çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler çocukların yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçleri tasarlanmalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içerisinde gelişimleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi geliştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ilişkin özel

açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

- Öğrenenler içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

Kısaca Vygotsky, çocukta dil ve zihinsel gelişim ile öğrenmeyi sosyal etkileşmeye dayalı olarak açıklamaktadır (Güneş, 2007).

### **Radikal Yapılandırmacılık**

Yapılandırmacılıkla ilgili araştırma yapan ve radikal yapılandırmacılık terimini ilk defa kullanan Ernest Von Glasersfeld'dir. Von Glasersfeld'in teorisi 18. Yüzyıl düşünürü Giambatista Vico ve 20. yüzyıl bilim adamı Jean Piaget'in teorilerine dayanarak ortaya çıkmıştır.

Radikal yapılandırmacılık, bilginin aktif bir şekilde birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgular. Bu yönüyle bilişsel yapılandırmacılığa benzer. Ama bilişsel yapılandırmacılığa göre daha ileri gitmiş, yapılandırma isinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır. Nesnel gerçekliğin varlığı veya yokluğunu tartışıp, tek gerçeğin öznel gerçeklik olduğunu savunmuştur (Ocak ve Çınar 2010). Birey, yaşamı boyunca geçirdiği yaşantılar ve deneyimleri sonucunda zihninde anlamlar oluşturur. Daha sonra, bu anlamların üzerine yeni bilgileri ekleyerek ve yapılandırma sürecini tamamlayarak bilgiyi yapılandırır.

Radikal yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme teorisinin temelleri ile ilgilenmektedir. Özellikle; bilgi nedir? Gerçek nedir? Bilgi ve gerçek nasıl öğrenilir? Gibi sorulara cevap arar Radikal yapılandırmacılar, gerçeklik denilen kavram kişiden kişiye farklılık gösterdiğini “gerçek” diye tanımladığımız şeyi hiçbir zaman gerçek

olarak göremeyeceğimizi söylerler. Buradan hareketle bağımsız, objektif gerçek diye bir durum söz konusu değildir (Damlapınar, 2008).

Radikal yapılandırmacılıkta öğrenme bireysel çabanın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin birbirlerinden farklı zekâ alanlarına, sosyal çevrelerine, düşünce biçimlerine sahip olması bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Bu bireysel farklılıklarla bilginin yapılandırma aşaması da farklılık göstermektedir. Bireylerin farklı deneyim ve yaşantılardan hareketle zihinlerine aldıkları bilgiyi yapılandırmaları bireye özgü olduğu için öğrenmede bireysel çaba ön plana çıkmaktadır.

Stahl'a (1995) göre radikal yapılandırmacılığın dört ilkesi vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi duyular aracılığıyla edilgen bir biçimde alınmaz, iletişim yoluyla dışsal kaynaklardan doğrudan transfer edilemez.
- Bilgi öğrenen tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilisin temel işlevi uyum sağlamadır.
- Biliş öğrenenin dünyasını düzenlemesine yardım eder. Bilisin amacı gerçeği keşfetmek değil, kişinin deneyimlerini düzenlemektir (Akt: Özşahin, 2008: 41).

Bettencourt'a, (1993) göre *“radikal yapılandırmacılıkta, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa da hepsi değerlidir. Bilgi, dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Yaşayabilirlik için bilginin; (1) önceki yapı öğeleri, (2) diğer bilişsel organizmalar, (3) yaşantı alanı ve (4) bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları asması gerekmektedir.”* (Akt: Açıköz, 2005: 63).

### **Etkileşimsel Yapılandırıcılık: Bruner**

Etkileşimsel yapılandırıcılık Bruner'in teori ve görüşlerine dayalı olarak gelişmiştir. Bruner hem Piaget'in hem de Vygotsky'nin görüşlerini birleştirmektedir. *“Bruner'in etkileşimsel yapılandırmacılığı, zihinsel yapının düzenlenmesi anlayışından hareketle son yıllarda hızla gelişmiş ve üst düzey dil, üst düzey anlama,*

*üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme, üst düzey sorgulama, üst düzey değerlendirme, üst düzey sorun çözme gibi çok sayıda yeni kavramın ve alanın oluşmasına neden olmuştur.” (Güneş, 2007: 35-36).*

Bruner, öğrenmeyi bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerine oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alışverişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onların düzenlenmesini ve verilerin bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır. Ayrıca öğrenme sürecinde öğretenele bir konuşma içerisinde olan öğrenenin kendi gelişimi ile bilgisinin gözleyebileceğini ve kademeli olarak oluşturabileceğini söyler.

Bruner’e göre yaşantıları modele dönüştürmenin üç biçimi vardır.

- Hareketsel biçim, imgesi sözlü açıklaması olmayan sözle ya da şekille öğretilmesi zor olan bilgiler vardır. Sportif davranışlar bu biçimin örneklerindedir.
- İmgesel biçim, bilginin temsil edilmesi görsel ya da diğer duyuşsal örgütlemelere dayalıdır. İmgesel gösterim algısal örgütlenme ilkeleri tarafından yönetilir.
- Simgesel biçim, sözcükler ve dilin kullanımı vardır. Soyut kavramların kullanımına dayalıdır. Simgeler yapaydır. Simge ile nesne arasında benzerlik ya da ilişki yoktur (Akt. Açıkgöz, 2003: 73).

#### **2.4.3.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme**

Günümüz eğitim sistemlerinde yapılan değişikliklerle öğretmen merkezli öğrenme şeklinden, öğrenci merkezli bir öğrenme şekline geçiş olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme şeklinde ortaya çıkan ve bunu uygulamak için kullanılan yöntem ve teknikler yeni bir bakış açısı oluşturmaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme ortamında kişinin aktif bir şekilde görev alarak öğrenme olayını gerçekleştirmesidir. Buna “Aktif Öğrenme” adı da verilmektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz 2003).



Öğrenmenin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci, kendi deneyimlerinden yola çıkarak “*yaparak ve yaşayarak öğrenme*” felsefesiyle hareket eder. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan bilgi ezberlemeden düşünmeye ve düşündüğünü anlamlandırmaya doğru yönelmektedir.

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve bilişselciliğe dayanmaktadır. Bu kuramlar öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalarda bulunmaktadır. Öğrenmede bireyin ön planda olduğu, yaşadığı deneyimlerden ve sosyal çevreden yola çıkarak önceki bilgilerine yeni bilgiler ekleyerek ve bunları adlandırıp yorumlayarak yeni bilgiler ortaya çıkarır.

Aktif öğrenme, çocuğun, objelerle direkt olarak çalıştığı, insanlar, fikirler ve olaylarla doğrudan ilişki içinde edindiği deneyimlerini yorumlayarak yeni anlayışlar geliştirdiği bir öğrenme şeklidir. Aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenme aktif olduğunda, işin çoğunu öğrenciler yapar. Öğrenciler bunları yaparken beyinlerini kullanırlar. Oluşan problemleri çözerler ve ne öğrendilerse uygularlar.

#### **2.4.4. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri**

Türkçe öğretim programı'nın özellikleri aşağıda sıralanmaktadır.

- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir. Türkçe Öğretim Programı, ilköğretim 1-8. sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- Yeni ilköğretim programı oluşturulurken yenilikçi bir bakış açısı kullanılmıştır. Daha önce ülkemizde uygulanan öğretim programlarından farklı yöntemler içeren bir yapısı bulunmaktadır. Temel anlamda öğrenciyi merkeze almaktadır.
- Bilgi üretmeyi amaçlayan eğitim yaklaşımları temel alınmıştır. Bu yaklaşımlar çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırıcı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğrenmedir. Bu yaklaşımlarda bilginin ezberlenmesi yerine öğrenilmesi hedef alınmıştır. Öğrenmede bireysel farklılıklar üzerinde durulmuştur.
- Programda Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran,

inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetişmesi için gerekli beceriler ifade edilmiştir (Güneş ve Akyol, 2005).

- Zihinsel beceriler ön plana çıkartılarak bireyin sıralama ve sınıflama yapma, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi süreçleri kullanmalarının gerekliliği ifade edilmiştir.
- Yeni öğretim programında içerik düzenlenirken tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır (Ergüder ve diğerleri, 2005). Bu tematik yaklaşıma bağlı olarak çeşitli öğrenme alanları ile bu öğrenme alanlarına bağlı olarak ara disiplinler tanımlanmıştır. Programda bu tanımlamalar belli bir düzen içerisinde, açıklama ve gerekçeleriyle birlikte yer almaktadır.
- Yeni Türkçe öğretim programında üniteler ve konular yoktur. Program dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu öğrenme alanları birbirleriyle ilişki içerisinde programa yansıtılmıştır.
- Yeni Türkçe programında programın öğelerini kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, ölçme ve değerlendirme ölçütleri oluşturmaktadır. Kazanımlar genel olarak açık bir şekilde belirtilmiş ve bazı kazanımlar genel ifade ile açıklanmıştır. Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Türkçe dersi öğretimi için bu derste kullanılan kazanımların uzun süreli olması ve sürekliliğinin bulunması gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersinde kazandırılan beceriler zamanla davranış haline dönüşmektedir.
- Yeni ilköğretim programının içeriğine bakıldığında Türk kültürü ile değerlerimizin önemi ile incelenen kazanımlarla Atatürk, Milli mücadele, Cumhuriyet konuları ile Atatürkçülük konuları arasında ilişkilendirme yapılmıştır.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Yeni programda ilk okuma yazma öğretiminde, ses temelli cümle yöntemi, yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden

hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Parçadan bütüne doğru giden bir yol izlenmektedir.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi yapılması planlanmıştır.

Türkçe öğretim programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin, dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

#### **2.4.5. 2005 Türkçe Öğretim Programının Yapısı**

Türkçe dersi öğretim programı, “*Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Öğrenme Alanları ile Dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri ile Açıklamalar*”dan oluşmaktadır (MEB, 2006: 3).

##### **2.4.5.1. 2005 Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları**

2005 programında temel amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

Türkçe dersi öğretim programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değgerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

Programın genel amaçlarına bakıldığında, öğrencilere dinleme, konuşma, yazma, okuma becerilerinin kazandırılmasının, ana dili bilinci kazandırılmasının, bilgiye ulaşma ve kullanma becerilerinin kazandırılmasının, çeşitli yollarla edindikleri bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşma becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı görölmektedir.

#### **2.4.5.2. 2005 Türkçe Öğretim Programında Temel Beceriler**

Türkçe dersi öğretim programı yer alan kazanımlarla, temel becerilerin geliştirilmesine çalışılacaktır. Toplam on iki temel beceri sunulmuştur. Programda bu temel becerilerin bir ders yılı boyunca kullanabileceği gibi sekizinci sınıfın sonunda ya da hayat boyu kullanılabilir temel beceriler olduğu ifade edilmiştir.

Programda ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

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

- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Estetik zevk kazanma
- Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma (MEB, 2005: 5).

Türkçe dersi öğretim programı de düşünen, sorgulayan, araştıran, çevresine ve insan ilişkilerine duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Genel amaçlar doğrultusunda son sınıfa kadar kazandırılması beklenen beceriler oluşturulmuştur.

#### **2.4.5.3. 2005 Türkçe Öğretim Programında Kazanımlar**

Önceki öğretim programında, öğrencilere kazandırılması planlanan hedef ile öğrencide oluşturulması istenen davranış değişikliği olarak nitelendirilen ifadeler, yeni programda yerini kazanım ifadesi almıştır. Kazanım, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde planlanmış yaşantılar yoluyla edinmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür. Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, (2007) ise kazanımları, Türkçe öğretiminde her öğrenme alanı için belirlenmiş somut hedefler şeklinde ifade ederken, bu kavram 2005 Programı'nda şu şekilde yer almaktadır:

Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir. Kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik sırası göstermemektedir. Yani birinci kazanım, onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli bir kazanım anlamına gelmemektedir (Güneş ve Akyol, 2005; MEB, 2006).

Ortaokul 6-8.Sınıflar için dinleme, konuşma, okuma, yazma, ve dilbilgisi öğrenme alanlarını içeren kazanımlar Ek:1 de toplu olarak verilmiştir.

#### 2.4.5.4. 2005 Türkçe Öğretim Programında Etkinlikler

Yeni ilköğretim Türkçe ders öğretim programında, öğrenme ortamında, öğrencilerin aktif olarak rol almaları için etkinliklere ihtiyaç vardır. Etkinlikler öğrenmede önemli role sahiptir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından yönlendirilerek yaptıkları etkinliklerle kendileri “*yaparak ve yaşayarak*” öğrenmeyi gerçekleştireceklerdir.

Etkinlikler öğretim süreci içerisinde amaçlara ulaşmak için hazırlanan öğretim durumlarıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere konularla ilgili yol gösterici etkinlikler verilmektedir. Bunun yanında öğretmenin kendi sahip olduğu bilgilerden yola çıkarak ve yaratıcılığını kullanarak yeni etkinlikler üretmesi mümkündür.

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir, aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir. Yeni etkinlikler hazırlanır ve uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Güneş ve Akyol 2005; MEB, 2006) denilmiştir.

Ayrıca etkinlikler gerçekleştirilirken programın temel yaklaşımına uygun olarak, etkinliklerin öğrenci merkezli olması gerektiği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim hâlinde olmaları gerektiği belirtilmiştir.

#### 2.4.5.5. 2005 Türkçe Öğretim Programında Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğrenme ve öğretme süreçleri, daha önce belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için yapılan çalışmaların tamamını kapsamaktadır.

*“Program, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle bütün öğrenciler öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde*

*öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendisini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır.” (MEB, 2006: 9).*

Bu bilgiler verildikten sonra öğrenme ve öğretme sürecinin nitelikleri üzerinde de durulmuştur:

*“Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmış, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır.” (MEB, 2006: 9).*

#### **2.4.5.6. 2005 Türkçe Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme, bir değişkenin niceliğini saptama ve sayısal olarak belirtme işidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarına göre varılan yargılardır. *“Ölçme basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemi olarak tanımlanabilir.” (Tan ve Erdoğan, 2001: 137).* Değerlendirme ise, *“Ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir.” (Tan ve Erdoğan, 2001: 138).* *“Bir dersin öğretiminde öğrencilerin belirlenen programın hedefine ulaşip ulaşmadıkları ölçme-değerlendirme ile ortaya konulmaktadır.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 134).* *“Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir.... Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksiklerin tamamlanmasını ve yanlışların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlar.” (Yıldız ve diğerleri, 2008: 355).* Ancak *“Kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu önde etkileyen bir nitelikte olması gerekir.” (Özbay, 2007: 155).*

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, yalnızca not vermek, öğrencinin dersten geçmesine ya da kalmasına karar vermek olarak görülmemelidir; çünkü ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bu işlevinin yanında eğitim öğretim ortamlarının, yöntemlerinin de etkililiğini ortaya koyar. *“Ölçme ve değerlendirme, not vermenin*

*yanısıra öğrencilerin ve sınıfın eksik yönlerini anlamak ve tamamlamak amacını da güder. Sürekli bir ölçme ve değerlendirme, daha iyi yetiştirmeye yardımcı olur.”* (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 123). 2005 programında *“Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir.”* (MEB, 2006: 214) denilmiş ve daha sonra da bu kavramlar açıklanmıştır. Öğretimin başındaki değerlendirmeyle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmenin, öğretim sürecindeki değerlendirmeyle öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesinin, öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeyle de süreç sonundaki öğrenci başarılarının ölçülmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

#### **2.4.6. Türkçe Dersi Ortaokul İkinci Kademe Temel Dil Becerileri**

Türkçe dersi öğretim programı, okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve dilbilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005).

Türkçe dersi öğretim programının 2005 yılında taslak olarak uygulanan halinde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi, öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir. 2006 yılında tüm ülkede uygulanan Türkçe dersi öğretim programında okuma, dinleme, konuşma, yazma alanları temel dil becerisi olarak adlandırılmıştır. Dil bilgisi temel dil becerileri arasında bulunmamaktadır. Dil bilgisi için öğrenme alanı ifadesi tercih edilmiştir.

Demirel'e (2003) göre dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bütün çağdaş dil eğitimi çalışmalarında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de temel amaç, öğrencilere dil becerilerini kazandırmaktır. Çünkü bir dili öğrenmek, temel dil becerilerini kazanmak ve başarıyla kullanmaktır.

Temel dil becerileri genelde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ana başlıkta incelenmektedir. Anlamaya dayalı beceriler okuma ve dinleme, anlatmaya dayalı beceriler ise konuşma ve yazmadır. Bu bağlamda okuma ve dinleme becerilerine alıcı beceriler, konuşma ve yazmaya verici beceriler de denmektedir.



Okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak adlandırılan bu dört temel dil becerisi, insanların günlük hayat içinde başta iletişim kurmak olmak üzere “dil” ile yapmayı amaçladıkları bütün faaliyetleri kapsar. Bu temel beceriler, anlaşmanın ötesinde, bilgiyi alma ve bilgiyi aktarmanın da doğru yollarını bireye kazandırır. Dil eğitiminde bu dört temel becerinin kazandırılması en önemli hedef durumundadır. Ancak bu becerilerin bütünsellik içinde düşünülmesi ve birbirleriyle ilişkilendirilerek kazandırılması gerekir.

#### 2.4.6.1. Öğrenme Alanları

Türkçe dersi öğretim programı okuma, dinleme, konuşma, yazma temel dil becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanından oluşmuştur. Bireylere dil öğretimi yapılırken, bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması temel amaçtır. *“Dil öğretiminde, okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerinin tümünün bir denge içerisinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört etkinlik alanının ilişkileri öğretimin amaçlarını kuşatır. Bunlar, pek çok ortak noktaları bulunmakla birlikte, kendilerine özgü nitelikleri de olan etkinliklerdir.”* (Sever, 2004, 27). Bunlardan okuma ve dinleme anlama becerisine, konuşma ve yazma ise anlatma becerisine yöneliktir. Bu becerilerin herhangi birisinin kazanılmasında eksiklikler olduğunda diğer beceriler de bundan olumsuz etkilenecektir. *“Her becerinin birlikte ele alındığı tümleşik dil becerilerini geliştirmek dil öğretim sürecinin temelini oluşturmaktadır.”* (Demirel ve Şahinel; 2006: 72).

Bu beceriler arasındaki ardışıklık ilişkisine bakıldığında ise önce anlamaya yönelik olan okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesi, daha sonra ise anlatma becerisine yönelik olan konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Çünkü bir şeyler anlatabilmek için yeterli bilgi birikimine sahip olmak gereklidir. *“Türkçe öğretiminde anlatabilmenin yolu önce anlamadan geçmektedir. Anlama ise bir dizi dinleme ve okumayı gerekli kılmaktadır. Ancak bu işlemlerin sonunda anlatabilme gündeme gelmektedir.”* (Cemiloğlu, 2009: 69). Anlatabilme konuşma ve yazma gibi öğrenme alanlarından oluşmaktadır.

## Okuma

Uzmanlar okumayı “*bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci*” (Kavcar, 1995: 41) olarak tanımlamaktadır. Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004). Okuma, insan zihninde görme, algılama, anlamlandırma ve yapılandırma gibi süreçleri kapsadığından zihnin gelişmesine büyük katkısı olan bir beceri alanıdır.

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Yalçın’a (2002) göre okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir. Daha geniş bir tanımla; “*bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görmek, algılamak, tanımak ve bunların anlamını kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek, yargıya varmak ve olayları analiz ederek, sentez yaparak değerlendirmektir.*” (Güngör, 2005: 101). Bu tanımlardan hareketle okuma eyleminin, basılı materyali görmekten öte, onu zihinde anlamlandırma süreci olduğu; bu sürecin iletişimi, algılamayı, öğrenmeyi ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu bir gelişimi içerdiği söylenebilir (Yıldız ve Beyreli, 2006).

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunda okumanın tanımı “*Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırma sürecidir*” (MEB, 2006: 6) şeklinde yapılmıştır.

Okuma, bireyin kültürel ve zihinsel birikimini, algılamasını, değerlendirmesini geliştirdiği için programlarda temel becerilerden biri olarak yer almaktadır. Okuma becerisinin gelişimi, bireyin kişiliğinin gelişimi ve yaşadığı toplumla etkili ilişkiler kurması açısından önemlidir. Okuma eğitimiyle kişi hem kendini geliştirecek hem de topluma yararlı bir insan olacaktır.

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. (MEB, 2006)

Türkçe ders öğretim programda, (2006) okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.

Güneş ve Akyol'a (2005) göre okuma alanıyla ilgili programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma ile ilgili kazanımlar da yer almaktadır.

Okuma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Çünkü okuma zevkini alan ve doğru okuma eylemini yerine getiren kişi

dilini doğru kullanan, ifade gücü gelişmiş, zengin sözcük dağarcığına sahip, akıcı konuşan, düşünen, sorgulayan ve kendine güvenen bir birey olmaktadır.

Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlik örnekleri ve formları, hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacaktır.

## **Dinleme**

Dinleme, duyduğumuzu anlamak, anlamlandırmak anlamına gelmektedir. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Bu yüzden dinleme öğretimin temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisi çocuğun kazandığı ilk becerilerdendir ve diğer temel dil becerilerinin temelini oluşturur. *“Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir.”* (Özbay, 2005: 11)

Dinleme, işitme gibi istek dışı bir davranıştan farklı olarak, dikkat isteyen amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. İşitmeden farklı olarak dinlemede, duyu organlarına gelen sesli uyarıları bir anlamlandırma sürecidir. Bu sürecin içinde yorumlama ve anlam verme etkinliklerinin olması, dinleme eyleminin bilinçli yapıldığını ortaya koymaktadır. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Wolvin ve Coakley, 1985 ; Akt: Akyol, 2006). İşitme doğal bir sürecin sonucudur. Dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. İnsan her şeyi işitebilir, fakat dinlemeyebilir.

Dinleme, konuşmacıyla iletişim kurarak, onu etkin bir şekilde dinleyerek iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. *“Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup, verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.”* (MEB, 2006: 5).

Özbay (2005) dinlemeyi, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak tanımlamıştır. Calp (2010) ise dinlemeyi, işitilenleri önbilgilerimiz ile karşılaştırarak yapılandırma ve

anlamlandırma olarak tanımlamaktadır. “*Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.*” (Demirel ve Şahinel, 2006: 72 ). Dinleme, çevreden gelen sesli uyarılar duyu organları ve beyin yardımıyla bilinçli bir şekilde anlamlandırılarak yapılır. Dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.

MEB’e göre (2006, s. 5) dinlemenin amacını ve gerekliliğini şu şekilde belirtmiştir.

*“Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.”*

Bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerin temeli dinleme üzerine kurulmuştur. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için dinlemeyi öğrenmek önemlidir. Dinlemek başkasına değer vermek, saygı göstermek anlamına da gelmektedir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer dinleyici olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için dinleme okuma ve konuşma kadar önemlidir. İyi bir dinleyici olmak için etkili dinlemeyi öğrenmek gerekmektedir.

Etkili bir dinleme eğitimi için öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilere rehberlik yaparken etkili dinleme üzerinde yoğunlaşmalıdırlar. Etkili dinlemenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bazı bilgilerle donatılmaları gerekmektedir. Etkili dinlemede önemli olan üç basamak bulunmaktadır. Bunlar dinleme öncesi yapılan hazırlıklar, dinleme anı ve dinleme sonrası yapılacak görevler şeklindedir. Dinleme öncesi hazırlıklarda öğrencinin neyi, niçin dinleyeceği açıklanmalıdır. Bu konuda gerekli hazırlıklar yapılabilir. Dinleme anında öğrenci konunun özelliğine göre not tutabilir ya da özet çıkarabilir. Dinleme sonrasında ise dinleme anında tuttuğu notları birleştirerek bir sonuca bağlayıp, kendine çıkarımlarda bulunarak ana düşünceyi belirleyebilir.

Programda dinleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

Güneş ve Akyol'a (2005) göre dinleme alanı ile ilgili programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Programda *“dinleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme alışkanlığı kazanma”* amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Dinleme sürecindeki bu amaçların aşamalı olarak takip edilmesi, dinleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

### **Konuşma**

Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin seslendirilmesidir. İnsanlar öğrendiklerini aktarmaya ihtiyaç duydukları için, konuşma insanlar arasındaki iletişim açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Öğrendiklerini, araştırdıklarını yorumlayan ve değerlendiren bireyler öğrendiklerini, temel dil becerilerinden olan konuşma ile aktarırlar. Konuşma bireylerin kendini ifade etmenin yollarından biridir.

Sever (2004) konuşmayı; duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla aktarılması, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi olarak tanımlamıştır. Calp ise (2010) konuşmayı, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan etkili bir araç olarak görmüştür. Konuşma, insanın iletişim kurarak kendini ifade etme isteğinden doğmuştur. Bu nedenle konuşma, eski

çağlardan günümüze kadar vazgeçilmeyen, insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemede en önemli araçlardan biri olmuştur.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili bir iletişim aracı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Konuşma eğitimi bireyin yaşantısı boyunca iletişimde kullanacağı bir alan olması bakımından önemlidir ve bu nedenle üzerinde önemle durulmalıdır. Birey okulda kendi düzeyinde edindiği dil becerisiyle herhangi bir olayı veya düşünceyi hikâye edebilmelidir. Bulunduğu okul çevresinde duygu ve düşüncelerini eksiksiz anlatabilme yeteneğini kazanması, çevresi ile sağlıklı bir ilişki kurabilme becerisi kazanmalıdır.

Konuşma becerisinin kazandırılması için bütün derslerde ve ders dışı etkinliklerde uygun etkinlikler yaratılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin hiçbir çekingenlik duymadan, duygu ve düşüncelerini serbestçe anlatabildikleri ortamlar hazırlamalıdır. Konuşma öğretimi diğer dil becerilerinde olduğu gibi Türkçe derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler yoluyla yürütülmelidir. Konuşma derslerinin amacının, öğrencilere düşünce ve duygularını ana dili kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmak olduğu söylenebilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007).

Türkçe dersi öğretim programı (2006)'nda da, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla programda konuşma becerisiyle ilgili olarak amaç ve kazanımlar ile konuşma becerisiyle ilgili çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programdaki (MEB, 2006) etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verildiği belirtilmiştir

Güneş ve Akyol'a (2005) göre konuşma alanıyla ilgili programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de bulunmaktadır

Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Konuşma öğrenme alanını değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir.

## **Yazma**

Yazma, konuşma gibi bireyin kendini ifade ettiği temel dil becerilerinden biridir. Yazma duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Birey duygu ve düşüncelerini yazı yolu ile aktarırken beyninde yapılandırır. Bu da yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini gösterir.

Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kağıt, taş vb. materyal üzerine



aktarılması olarak tanımlanabilir (Calp, 2005). Tanımdan hareketle yazma eyleminde bir iletinin aktarımı söz konusudur ve bu yönüyle dil becerilerinin verici boyutunda yer alır.

Francis Bacon, “Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır.” (Akt: Yıldız ve Bayreli, 2006: 203) diyerek yazma eyleminin önemini vurgular.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe öğretim programında (2006) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.

Güneş ve Akyol’a (2005) yazma öğrenme alanı ile ilgili olarak; programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmalıdır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verildiği şeklinde

belirtmişlerdir. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.

### **Dil Bilgisi**

Dilbilgisi ses, kelime ve cümle yapılarını ve bunların birbiri ile ilişkilerini inceleyen dilin işleyişini, düzenini ve kurallarını belirleyen bir bilim dalıdır. Bireyin doğru düşünmesine, doğru konuşmasına ve yazmasına yardımcı olur. Bir dilin etkili kullanılabilmesi için dilin kurallarına hâkim olunabilmesi gerekmektedir.

Ediskun'a (2005) göre dil bilgisi bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilim olarak tanımlamaktadır. Yangın (1999: 22) dil bilgisini şöyle tanımlamıştır: *“Bir dili meydana getiren işaretleri, sesleri, sözcükleri, cümleleri yapı, tür, anlam özellikleri, görev ve işleyiş düzeni bakımından inceleyen uğraşı alanına dil bilgisi denir.”* Kocaman'a (1990) ise dil bilgisini kişinin dil yetisine ilişkin bilgileri, dilin yapısını, bu yapının öğelerini ve bu öğelerin tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların

verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (TDÖP ve Kılavuzu, 2006).

Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (TDÖP ve Kılavuzu, 2006).

## **2.5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER**

Bir dersi ya da bir konuyu öğrencilere kavratmak için, plan yapmak ve hangi yöntemi kullanacağımızı belirlemek, öğretimi kolaylaştırdığı gibi zamandan tasarruf etmemizi sağlar. Bu yüzden her ders için önceden plan yapmak, hangi yöntem ve tekniği kullanacağını belirlemek son derece gereklidir. Etkili bir öğrenme için, öğretmenlerin uyguladıkları strateji ya da stratejilere uygun yöntem, teknik ve taktikleri seçmesi oldukça önemlidir (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencil, 2008).

Yöntem ve teknik kavramlarının birbirine karıştırıldığı eğitim literatüründe yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol, teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Bir işi nasıl yapacağımızı tasarlamak yöntemi, nasıl uygulayacağımızı ise tekniği belirler. Yöntemi bir tasarım, tekniği de bir uygulamayı olarak görebiliriz (Demirel, 2006). Kimi düşünürler için soru-cevap bir öğretim tekniğidir, kimileri için bir öğretim yöntemidir. Bu kavram karışıklığını önlemek için yöntem ve teknik kavramları birlikte kullanılmıştır.

Yöntem bir amaca ulaşmak için gidilen yol, teknik ise kullanılan yöntemlerin hepsidir. Saracaloğlu (2003) yöntemi, hedefleri gerçekleştirmek amacıyla teknikleri,

içeriği, araç-gereçleri belirleyen öğretme yolu olarak tanımlarken; tekniği ise, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenen özel bir yol şeklinde tanımlamıştır. Calp'a göre (2005) yöntem, belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır ve her bilimin kendine has yöntem ya da yöntemleri vardır. Teknik ise, bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma şekilleridir. Bu kavramları somut olarak şöyle örneklendirebiliriz: Balığı tekneyle mi, kayıkla mı tutacağı yöntem; ağla mı, oltayla mı tutacağı ise teknik olarak düşünülebilir.

Öğretim yöntem ve teknikleri bir konunun işlenişinde takip edilen sistemli yoldur. Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır. Dersin hedeflerine ulaşmak için seçilen stratejilerin gerçekleştirilmesinde bir ya da birden fazla yöntem ve teknik belli bir uyum içinde beraberce kullanılabilir.

Türkçe çok yönlü bir ders olduğu için dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması dersin etkililiğini artırır. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir özellikte seçilen yöntemlerin çocuğa göre olması, çocuğun algılama kapasitesine uygun olmasıdır. *“Türkçe programında yer alan hedeflerin gerçekleşmesi ve programda öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için Türkçe öğretmenlerinin yöntem zenginliğine sahip olması gerekir.”* (Demirel, 2006: 39).

Dil öğretimi, bilgiden çok beceri kazandırma dersi olarak işlenmelidir ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır. Türkçe dersi, çocukta dil becerilerini geliştirme, anadil bilincini kazandırma ve diğer derslerle olan yakın ilişkileri nedeniyle sınıf içi uygulamalarda çok değişik yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır. Burada yöntemin amaç değil araç olduğu unutulmamalıdır ve konulara uygun yöntemin belirlenmesine özen gösterilmelidir. Nas (2003), öğretim sürecinde yöntemin amaç değil araç olması gerektiğini, belli birkaç yöntemi kullanarak, bunların amaç durumuna getirilmesinin doğru olmadığını ifade etmektedir.

Calp (2005) ise, her öğrenme durumunda etkili bir şekilde uygulanacak tek bir yöntemden söz edilemeyeceğini, öğretmenin, öğrenme probleminin içeriğine göre

farklı yöntemler seçebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Seçilecek bu yöntemi büyük ölçüde amaçlar, içerik, öğrencilerin özellikleri, çevrenin, okulun ve sınıfın imkânları, öğretmenin tutum ve davranışlarını da belirleyeceğini vurgulamıştır.

İlköğretim Okulu Türkçe dersi taslak programında (MEB, 1998; Akt: Arıcı, 2008: 4) “*Yöntem ve Teknikler*” ile ilgili şu açıklamalar yer almaktadır:

- Türkçe dersi bilgi değil beceri dersi olduğundan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri etkin yöntemlerle kazandırılmalıdır.
- Türkçe çalışmalarında bütün derslerden yararlanılmalı ve her dersle ilgili çalışmaların sözlü ve yazılı doğru anlatılmasına önem verilmelidir.
- Dersle ilgili bütün çalışmalarda öğrencilerin kurallara uygun dinleme ve konuşmaları sağlanmalıdır.
- Konuların işlenişinde basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru yol izlenmelidir.
- Kullanılacak yöntem ve tekniklerle öğrencilerin analiz ve sentez yetenekleri geliştirilmeye çalışılmalı ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.
- Kitaplıklardan yararlanma ve kaynak kitaplara başvurma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak için her dönemde öğrencilerin düzeyine uygun kitaplar okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtılmaları sağlanmalıdır.
- Çağdaş eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.
- İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uyma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Türkçe derslerinde öğrenci düzeyi, program hedefleri ve işlenen konular açısından farklı yöntemlerin kullanılması gereği ortaya çıkmaktadır. Birçok kaynakta Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Bu yöntem ve teknikler; çözümlenme, birleşim, tümevarım, tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, oyunlaştırma, gözlem ve inceleme, tartışma, soru-cevap, benzetim, ikili ve grup çalışmaları ile inşattır (Kavcar ve diğerleri, 1995; Demirel, 2003; Nas, 2003; Calp, 2005). Ancak bu yöntem ve teknikler dilin bütün beceri alanları için uygun olmayabilir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dil

becerilerinin kendine has özellikleri vardır. Bu bakımdan bu beceri alanlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması kaçınılmazdır (Calp, 2005).

Ünalın'a göre (2006) öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde dikkat edilecek etkenler şunlardır:

- Belirlenen öğretim stratejisi
- Dersin hedefleri
- Dersin içeriği
- Öğrencilerin hazır bulunuşlukları
- Öğretmenin özellikleri
- Öğretim ortamının özellikler

Türkçe derslerinde kullanılması önerilen öğretim yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

### **2.5.1. Anlatma**

Anlatma yöntemi, derse giriş yaparken konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır. Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, soru sorulmasına ve öğrencilerin not tutmalarına imkan verilmesine dikkat edilmelidir. Anlatım yapılırken öğrenci yaşantılarıyla bağlantı kurulmalı, basit, kısa ve düzgün cümleler kurulmalıdır. Konu öğretmen tarafından mantıksal bir sıra ile belli bir plan çerçevesinde anlatılır. Bilgiler derli toplu verileceği için zaman kaybı olmaz; kalabalık sınıflar için kullanışlıdır (Ünalın, 2006).

Demirel (2006) anlatma yönteminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen merkezlidir,
- Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır,
- Dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır,
- Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir.

Anlatma yöntemini sınıf ortamında kullanırken dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
- Doğru ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli,
- Konuların ana başlıkları belirlenmeli,
- Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin duyabileceği bir şekilde olmalı,
- Verbalizmi (laf salatası) önlemek için plan, kroki, grafik gibi görsel araçların kullanılmasına yer verilmeli,
- Ara sıra sınıf tartışmalarına yer verilmeli,
- Anlatırken espiri ve şakalara yer verilmeli,
- Küçük grup çalışmaları ile anlatılanların tartışılması yapılmalıdır( Demirel, 2006).

Bu yöntemin iyi kullanılabilmesi, öğretmenin kişiliğine, bilgisine, ses tonuna, konuşma gücüne, diyalektik yöntemi iyi kullanmasına, jest ve mimiklerine bağlıdır. Bu yöntemle ders anlatırken drama tekniği, tasvir, açıklama ve hikaye etme gayet ustalıkla kullanılmalıdır. Daha çok sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır.

### **2.5.2. Tartışma**

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Demirel, 2006). Ünalın (2006, s. 35) ise tartışmayı “bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üretmek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelemesi” şeklinde tanımlanabilir.

Bu yöntem çocuğu zihinsel olarak geliştirdiği gibi onları eğitip, demokratik yaşama da hazırlar. Bir yaşama biçimi olan demokrasi anlayışı, öğrenci sıralarında verilmek suretiyle onları hayat hazırlar. Bu yöntem, bilişsel öğrenme alanında bilgi düzeyinin üzerine öğrencileri çıkarıp, bilginin ikinci ve üçüncü basamağı olan kavrama ve uygulama düzeyinde bilgilerin aktarılmasını hedefler. Öğrenciler bu yöntem ile farklı görüşler ileri sürerek konunun en doğru çözümünü bulmayı öğrenirler. Bu beceri hoşgörüyeye dayalı bir toplum için gerekli bir beceridir.

- Bu yöntemde;
- Öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur.
- Öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi için imkan sağlar.
- Öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesini ve yorum yapmasını sağlar.
- Demirel'e göre (2006) bu yöntem uygulanırken aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir.
- Öğretmen sınıfta tartışma ortamını hazırlarken soruları önceden liste halinde belirlemeli,
- Sınıfta topluca tartışma yapılacaksa, öğretmen soruyu sorup bunu tüm sınıfın tartışmasını istemeli,
- Grup tartışması yapılacaksa aynı konu sınıfta oluşturulacak küçük gruplar içerisinde tartışılmalı, daha sonra topluca tartışılmaya geçilmelidir.
- Bir konu bölümler halinde ayrı gruplarda tartışıldıktan sonra toplu tartışma çalışması, ders sona ermeden muhakkak yapılmalıdır.
- Bir konu ile ilgili okunacak kaynak kitapların listesi önceden verilmişse o konu üzerindeki tartışma sınıfta daha sonra hep birlikte yapılmalı,
- Tartışma yapılırken önemli noktalar tahtaya yazılmalı,
- Tartışmaya dersin tümü ayrılmamalı,
- Öğrencilerin düşünce ve görüşlerini rahatça söylemelerine imkan sağlanmalı.
- Bütün öğrencilerin tartışmaya katılmaları sağlanmalıdır (Demirel, 2006).

### 2.5.3. Gösteri

Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Gösteri, sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişilerce yapılabilir. Gerektiğinde öğrencilerden de yararlanılır.

Öğretmen sınıfta konusunu işlerken bazı araçları göstererek ya da bazı deneyler yaparak ve yaptıklarını açıklayarak bilgi kazandırma yöntemidir. Bu yöntem, bir şeyin nasıl yapılacağını açıklamak ve uygulamalı olarak gösterilmesidir. Hem görerek hem de işiterek öğrenme imkan sağlar (Ünalın; 2006).



Demirel'e göre (2006) gösteri tekniğini sınıf içinde etkili bir şekilde uygulayabilmek için aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

- Bu dersle ilgili gösterinin hedefleri nelerdir? Öğrencilere öğretilmek istenilen bir beceri mi yoksa sadece bir ek bilgi midir?
- Gösteri için yeterli araç ve gereç var mıdır? Gösteri, gerçek araçlar kullanılarak yapılabildiği gibi modeller kullanılarak da yapılabilir.
- Gösteri için yeterli zaman ayrılmış mıdır? Bu arada öğrencilerin düşünceleri, sordukları sorular da göz önünde tutulmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek için bu hedefler açık seçik ortaya konmalıdır. Ayrıca bunun önemini ve niçin öğrendiklerini de anlamalıdır. Öğrencileri hazırlamada şu sorulara cevap aranmalıdır.
- Hangi hedeflere ulaşılabilecektir? Bu hedeflere ulaşılmasında öğrenciler ne gibi bir rol oynayacaktır? Bu gösteriye öğrencilerin ilgisini çekecek hususlar nasıl sağlanacaktır?
- Gösteri sırasında öğrenciler olaya nasıl katılacaklardır? Gösteri ilerledikçe öğrencilere hangi sorular sorulacaktır?
- Gösteri sırasında öğrenciler not alacaklar mı, yoksa bazı önemli noktalar onlara teksir halinde mi verilecektir?
- Yapılan hazırlıklar, tüm araç-gereçler ve öğrenciler hazırsa, artık gösteriye başlanabilir. Tüm gösterilerde ana amaç, öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Türkçe derslerinde bu yöntem, bir şiirin nasıl okunabileceğini, harflerin nasıl yazılacağını, verilen bilgilerin bir grafiğe nasıl dönüştürülebileceğini gösterirken kullanılabilir.

Demirel'e göre (2006) gösteri sırasında dikkat edilecek noktalar:

- Tüm öğrenciler iyi duyuyor ve görüyor mu? Gösteri ilerledikçe tahtaya bir taslak çıkartılıyor mu? Bu taslaktan amaç öğrenciye düşünmesine yol göstermek ve gösteriyi daha iyi anlamasını sağlamaktır.
- Bilinmeyen yeni terimlere dikkat ediliyor mu? Gösteriye devam etmeden önce öğrenciler bunları anlıyor mu?
- Kimi sorularla öğrencilerde merak uyandırılıyor mu? Öğrencilerin de öğretmenle birlikte tahmin yürütmesine izin veriliyor mu?

- Öğrenciler soru sormaları için cesaretlendiriliyor mu? Gerektiğinde gösteri için öğrencilerden yardım isteniyor mu? Gösteri tamamlandığında öğretmen kendine şu soruları sormalıdır.

- ✓ Öğrenciler ne öğrendi?
- ✓ Öğrendiklerinin uygulaması yapılabildi mi?
- ✓ Tüm gösterilerin öğretmen tarafından yapılması zorunluluğu yoktur.

Gerektiğinde öğrenciler, bunu kendi aralarında da yapabilirler. Bu sayede kendi yeteneklerini geliştirme ve başkalarıyla iletişim kurma olanağını bulabilirler.

#### 2.5.4. Soru-Cevap

Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması ve tartışılmasına dayanır. Ünalın'a göre (2006) bu teknik;

- Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır.
- Öğrencilere toplu dinleme alışkanlığı kazandırır.
- Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir.

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır.

Demirel'e göre (2006) soru sorarken dikkat edilecek noktalar:

- Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir hususta soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yönetilmesini sağlamaktır.
- Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.

- Sınıfta değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, seçkisiz yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen sorabileceği gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.

Demirel'e göre (2006) soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmasında dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Soruyu sorduktan sonra, düşünmek için zaman bırakınız. Öğrencilerin, soruya kendi sözcüklerini kullanarak cevap vermelerini sağlayınız.
- Konuşma güçlüğü olan öğrencileri sabırla dinleyiniz ve diğer öğrencilerin de sabırla dinlemesini sağlayınız.
- Yanlış cevap veren ya da cevap vermede güçlük çeken öğrenci ile alay etmekten, onu azarlamaktan ya da küçük düşürücü bir davranışta bulunmaktan kaçınınız.
- Cevap vermek isteyen öğrencilere adlarını söyleyerek söz veriniz. Böyle bir yaklaşımla soru-cevap tekniği sınıf içinde başarıyla uygulanabilir.

### **2.5.5. Rol Yapma**

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Rol yapma, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir (Oğuzkan, 1974; Akt: Demirel, 2006).

Bu tekniğin uygulamasında gönüllü ve başarılı öğrencilere rol verilmelidir. Rol dağılımı yapıldıktan sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır. Rol yapılırken diyalog veya kullanılan metnin özüne sadık kalınarak doğaçlama yapılmalıdır. Demirel'e göre (2006) aşağıda belirtilen aşamalar rol yapma için önerilen sınıf içi etkinliklerini yönlendirici olabilir:

- Öğrencilerin rol yapmaları için uygun ortam yaratılmalıdır.
- Rol yapmak için sahneyi hazırlamalı, hangi sorun ya da olayın rolü oynayacağına karar verilmişse, roller paylaşılır ve provalar yapılabilir.

- Roller için uygun öğrenciler seçilmelidir. Rol dağıtımını öncelikle, konuyu iyi bilen ve kendilerini rolünü yapacakları kişiliğe iyice adapte edebilenler arasında yapılmalıdır.
- Rol alan öğrenciler rollerini oynarlar, sınıfın geri kalan öğrencileri de seyirci olarak olayı izlerler.
- Oyunun sunuluşu tüm sınıf tarafından, ya da önce küçük gruplar halinde daha sonra da tüm sınıf tarafından tartışılabilir.

Öğrencilere rol verilirken öğrencilerin konu hakkında genel bir bilgiye sahip olması ve ya herhangi bir bilgisi yoksa bilgi verilmesi gerekir. Sınıf içinde birkaç çeşit grubun rol yapması yerine bir grupla çalışma yapmak daha etkilidir. Çünkü rol yaparken sınıfta dinleyici gerekir. Seyirci oyuncu etkileşimi kurulmalıdır. Basit roller ise kısa bir çalışma ile gerçekleştirilebilir.

Ünalın'a göre (2006) rol oynarken dikkat edilmesi gereken bazı kurallar;

- Canlandırılacak durum veya olay öğrencilerle birlikte seçilmelidir.
- Uygulamadan önce yapılacak etkinliklerin ayrıntıları iyice belirlenmelidir.
- Sınıf, oynanacak role uygun olarak düzenlenmelidir.
- Roller için öğrenciler seçilirken oynanacak rollerin genel özellikleri hakkında da bilgilendirilmelidir.
- Öğrenciler rol dağılımında görev almaları cesaretlendirilmeli, ilk uygulamalarda gönüllü ve rolünü iyi canlandırabilecek olanların rol alması sağlanmalıdır.
- Rollerini prova etmeleri için yeterli zaman verilmelidir.
- Rol oynamanın sonunda, oyuna ve oyunun amacına ilişkin tartışma ortamı oluşturulmalı, değerlendirme yapılmalıdır.

### **2.5.6. Drama**

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Drama tekniği aynı zamanda öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir.

Ünalın'a (2006; 30) dramayı şu şekilde tanımlamıştır:

*‘‘Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına drama denir. Drama, çocuklara gördüklerini ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma, taklit yoluyla anlatma imkânı sağlar. Onlara başkalarının durum ve davranışlarını canlandırırken kendi duygu ve düşüncelerini de belirtme fırsatları verir.’’*

Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir.

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir (Demirel, 2006).

Drama tekniğinin iki türü vardır, bunlar biçimsel ve doğal drama teknikleridir. Doğal drama oyunlarında oyuncular kendilerini dilediği gibi ifade etme özgürlüğüne sahiptir. Bu drama tekniğinin amacı bireylere serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak, onların duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle diledikleri gibi açıklama yapmalarına olanak sağlamaktır.

Biçimsel drama tekniği ise, daha çok yetişkin öğrencilere dönüktür. Bu drama türünde oyunlar daha ciddi ve planlıdır. Oynanacak oyun ya da hikâyeye oyuncular tarafından paylaştırılmış, ezberlenmiş ve provası yapılmış durumdadır (Demirel, 2006).

Ünalın’a göre (2006) drama süreci üç aşamalı olarak planlanır:

**1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları:** Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak işleme, kendilerini ifade etmeye hazır hale gelmeleri, birbiriyle kaynaşmaları ve rollerine dikkatlerini yoğunlaştırmalarını için müzik ya da ritim eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, gösterilen harekete uygun ritim tutma gibi çalışmalardır. Burada amaç, sağlamaktır.

**2. Oynama:** Bu aşamada liderin dikkat etmesi gereken nokta oyunlarda aşırılığa kaçmamak ve katılımcıları gereğinden fazla yormamaktır. Çalışma grubunun özelliklerine uygun olarak seçilir ve oynanır.

**3. Rahatlama ve Değerlendirme Çalışmaları:** Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilmesi, kasların yumuşatılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi amacıyla etkinliklerin sonunda kullanılır. Fiziksel ve zihinsel rahatlamaı sağlayan müzik ve sözsöl yönergeler kullanılır. Buradaki amaç; öğrencileri rahatlatmak ve olayın tamamlandığını hissettirmektir.

Drama çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bazı kurallar söyle sıralanabilir;

- Drama etkinliklerini uygulama için önce uygun bir ortam oluşturulmalıdır.
- Rahatlama ve dikkat sağlama çalışmaları sırasında öğrencilerin birbirlerine dokunmayacakları, şartları uygun, rahat bir ortamın seçilmesi gerekir.
- Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini hatırlayabilecekleri ve yansıtabilecekleri bir ortam içerisinde olması gerekir.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerekir.
- Öğrencilerin etkinliklere ilgi göstermesi ve gerekli hareketleri yapabilmesi için istekli ve gönüllü olmaları önemlidir.
- Gerekli iş birliği ve ortam yaratmak için acele edilmemelidir. Bunun için drama ya gerekli süre ayrılmalıdır.
- İlk kez drama yapılan grupta, çalışmalara basitten başlanmalı ve karmaşık çalışmalara doğru gidilmelidir.
- Grubun sayısı önceden belirlenmelidir.
- Etkinlik seçiminde öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Rol alan öğrenciye başarısız olma kaygısı yaşatmamak için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Her drama etkinliğinden sonra etkinlik hakkında değerlendirmeler yapılmalıdır (Ünalın, 2006: 40-41).

### **2.5.7. Benzetim**

Benzetim, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır. Benzetim tekniği, sınıf içinde

öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlar (Demirel, 2006).

Gerçek durumların önemli boyutları, ya bir modelde özel olarak, ya da diagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Askerlerin harp oyunlarıyla pilotların uçak modelleriyle, doktorların kadvrularla yetiştirilmelerinin ortak yanı öğrencilerin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitime çalışılmasıdır. Bu durumda aslının yerine yapayı konmaktadır.

Benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar (Küçükahmet, 1983).

Öğretmen, bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır, olayı tanıtır ve bir kontrolör olarak olayların dışında kalır. Problem çözme ve karar verme sürecine katılmaz. Benzetim tekniğinin uygulamasında öğrencilerin iş görüleri gerçektir ancak öğretmen tarafından ortaya konan durum ya da olay yapaydır, gerçek değildir (Demirel, 2006).

Benzetim tekniği uygulamasını hazırlanırken:

- Sınıf içinde uygulanan benzetim olayında öğretmenin kendisi de rol almalıdır.
- Öğretmen, uygulamaya geçmeden önce benzetim tekniğinin genel noktalarını kısaca anlatmalı ve öğrencilerin anlayamadığı hususları açıklamalıdır.
- Öğrencilere roller genelde yansız bir şekilde verilmelidir.
- Benzetim tekniği ile ele alınan olay eğer birkaç aşamadan oluşuyorsa, olayı kontrol edecek kişi her aşamadan önce küçük bir açıklama yapmalıdır.
- Uygulamaya başlamadan önce benzetimle ilgili tüm dokümanlar hazır olmalıdır (Demirel, 2006: 48).

### **2.5.8. İkili ve Grup Çalışmaları**

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Bu tekniğe, ikili çalışma ve soru-cevap tekniğini uygularken yer verilebilir.

Demirel'e göre (2006) sınıf içi etkinliklerde ikili çalışma gruplarını oluştururken ve çalışmalarını yönlendirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir.

- Öğretmen yapılacak olan tüm etkinlikler hakkında öğrenciye bir ön bilgi vermelidir. Ayrıca öğrencinin belli bir etkinliğe yönelmesi sağlanmalıdır. Daha sonra konu hakkındaki bilgileri öğrencilere okutmalı ve öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını kontrol ettikten sonra çalışmaya başlatmalıdır.
- Çiftler çalışmaya başlamadan önce karşılıklı oturtulmalıdır. Ancak birbirlerinin varsa ellerindeki kitap, resim ya da kartlarını görmemelidir.
- Eşler sürekli değiştirilerek, öğrencilerin diğer kişilerle de teması sağlanmalıdır.
- Eşlerden biri tek kaldığında öğretmen onun eşi olabilmeli ve onunla çalışabilmelidir.
- Bu etkinliklerin uzunluğu 5 ile 20 dakikayı geçmemelidir.
- Bu etkinlikler esnasında öğretmen dıştan bir gözlemci olarak sınıfta dolaşmalı ve gördüğü hataları ders bittikten sonra tartışmalıdır.
- Bu çalışmayı daha sonra bir çift, diğer çiftlerin önünde tekrarlamalı ve izleyenler de onların ne derece başarılı oldukları hakkındaki görüşlerini bildirmelidirler. Öncelik gönüllü olanlara verilmelidir.
- Gruplar oluşturulduğunda, bir yakınlaşma olması amacıyla kişiler birbirlerine özel sorular yöneltebilirler. Bu durumda öğrencilerin bu sorulara cevap vermelerinin zorunlu olmadığı vurgulanabilir.
- Tüm etkinlikler herkesin eşit süreyle ve öğrenci katılımıyla yapılmalıdır.

Sınıf içinde ikili çalışma gruplarının yanı sıra daha büyük gruplarla çalışmalar da yapılabilir. Demirel'e göre (2006) kalabalık sınıflarda grup oluşturulurken dikkat edilmesi gereken noktalar;

- Bir sınıfta beş ya da altı grup oluşturulması ideal görülmektedir.
- En ideal grup çalışması üç kişiyle olabileceği belirtilmesine karşın, kalabalık sınıflarda bu sayı ona hatta on beşe kadar çıkabilir.
- Gruplar arasındaki yarış ve yapılan çalışmaların niteliğini belirleyebilmek için her gruba aynı konu verilmelidir.
- Gruplar öğretmen tarafından random yoluyla oluşturulmalı
- Her grubun lideri veya bir koordinatörü olmalıdır.



- Grup tartışması sınıf ortamında yapılırken her gruba uygun zaman verilmelidir.

Grup çalışmalarının yanı sıra sınıflarda münazara, panel, açık oturum, forum ve kolekyum gibi grupla tartışma etkinliklerine de yer verilebilir.

## **2.5.9. Dinleme Alanında Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

### **2.5.9.1. Katılımlı Dinleme**

Aktif dinleme de denilen bu dinleme türü; dinlenilecek olan grup veya konuşmalara istekli olarak yoğunlaşmak ve ne demek istediklerini anlamaya çalışmaktır (Güneş,2007). Katılımlı dinleme, ders süresince anlatılanların dikkatlice dinlenmesi ve dinleme esnasında sorular sorularak derse aktif katılım sağlanarak anlatılanların öğrenilmesidir.

Katılımlı dinleme sınıf ortamında gerçekleştirilen dinlemedir. Aktif dinleyici sadece fikirleri akılda tutmaya çalışan pasif bir algılayıcı konumunda olmaz. Bu tür dinlemede dinleyici hem düşünce üretmeli hem de bu düşünceleri sözel ve sözel olmayan yollarla ifade ederek paylaşma yoluna gitmelidir. Katılımlı dinlemenin dışarıdan görülebilecek işaretleri şunlardır:

- Hislerin fiziksel olarak ortaya konulması,
- Dinleyici grup üyeleriyle işbirliği yapılması
- Dinlenenlerin onaylanıp onaylanmadığına dair hareketlerin sergilenmesi
- Uygun şekilde dinlemeye yönelik hareketler
- Dinlenenle ilgili sorular sormak
- Uygun açıklamalar ve eklemelerde bulunmak (Faix, 1975; Brent ve Anderson, 1993; Akt: Akyol, 2012, 5).

Katılımlı dinlemenin amacı, dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar (Doğan, 2012).

Yalçın'a göre (2002) katılımlı dinlemede dikkat edilecek hususlar:

- Dinleme sırasında başka bir işle uğraşıyormuş gibi görünmemek, konuşmacıyla omuz hizasında yüz yüze gelmek, göz teması ile dinlemek gerekmektedir.
- Konuşmacının konuşması bittikten sonra onun anlatmak istediklerini yine ona özetleyerek anlatmak gerekmektedir.
- Konuşma sonunda yansıtma yapılmalıdır. Yansıtma, bizden bir istekte bulunacak konuşmacıya çözüm yoluyla ilgili kendi görüşünü sormaktır.

### 2.5.9.2. Katılımsız Dinleme

Dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi çok büyüktür. Öğrenci bir konuyu en iyi, ders içinde izleyerek ve dinleyerek öğrenebilir. Aynı konuyu ders dışında öğrenebilmesi için ders süresinin en az üç katı zaman ayırması gerekir. Bu nedenle öğrenciye ders içi dinlemenin yarar ve önemi anlatılmalı, uygulamalarla da kanıtlanmalıdır (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Katılımsız dinlemede amaç, dinleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır. Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir ((Doğan, 2012; MEB, 2006).

### 2.5.9.3. Not Alarak Dinleme

Not alarak dinleme, dinlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamak için not alma işlemi kapsamaktadır. Bunun için dinleme öncesi konu hakkında ön bilgi edinmek için hazırlık yapılmalıdır (Koç ve Müftüoğlu, 1998). Not alarak dinleme öğrencilerden dinleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir (Doğan, 2012; Ünal, 2006).

Güneş'e göre (2007) dinleme sürecinde not almak için izlenecek bazı teknikler şöyle sıralanabilir:

- Dinlenecek konu başlığına, konu ile ilgili bilgi verdiği için, dikkat edilmelidir.

- Konuşmacının sesi ve beden dili konuşmanın önemli yerleri hakkında ipucu verdiği için, konuşmacının ses tonuna ve nelere vurgu yaptığına dikkat edilmelidir.
- Konuşmacının verdiği ipuçlarına dayanarak, önemli bulunan yerler, kısaltmalar yapılarak not alınmalıdır.
- Konuşmacının aktardığı örneklere dikkat edilmelidir.
- Alınan notlar daha sonra açık ve anlaşılır biçimde özet bilgiye dönüştürülebilir.

#### **2.5.9.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empati Kurma)**

Empatiyle dinlemedeki amaç, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaları istenir (Doğan, 2012). Bu yöntemle yapılan dinleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Empatiyle dinlemek, başkalarının değer yargılarını kavramayı gerektirir. Empati kuran dinleyici, dünyayı konuşanın gördüğü gibi görür, olaylara onun bakış açısıyla bakar, neler hissettiğini anlar. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken onun duygu ve düşüncelerini değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller (MEB, 2006). Empatiyle dinlememizin özü, karşımızdakiyle aynı fikirde olmamız değildir. Onu tam anlamıyla derinlemesine, hem duygusal hem de zihinsel açıdan anlamamızdır.

Empatiyle dinleme yapabilmek için, dinleyicinin de duygularını ve iç dünyasını karşısındakine açmaya hazır olması gerekir. Aksi halde empatiyle dinleme teknik bir beceri olmaktan öteye geçmez.

#### **2.5.9.5. Yaratıcı Dinleme**

Yaratıcı dinleme, dinleyicinin dinleme esnasında anladığı ve yorumladığı öğelerden hareket ederek yeni sonuçlar bulmak, bir soruna çözüm bulmak, yeni düşünce ve hayaller üretmeyi içermektedir (Güneş, 2007). Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir. Yaratıcı dinleme amaç, öğrencilerin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir (Doğan, 2012).

Ünalın'a göre (2006) aşağıdaki üç aşamalı programı uygulayarak sorup dinleme ile yaratıcılığı güçlendirebiliriz.

- Bireyleri konuşmaları için cesaretlendirilmelidir. Bireysel konuşmalar ve grup konuşmalarıyla teşvik edilmelidir.
- “ Şu öneriye sen ne dersin?” şeklinde bir soru ile bakış açımızı test ederek fikirlerimizi parlatmasını, düzeltmesini sağlayabiliriz.
- Karşımızdaki kişiyi dinleyerek söyledikleri üzerinde yoğunlaşmalıyız. Dinlemek söylenenin aklımıza girmesine izin verip, değerlendirerek zihnimizi beslemektir.

#### **2.5.9.6. Seçici Dinleme/İzleme**

Buradaki amaç, dinlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesidir.

Seçici dinleme/izleme bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir. Konuşmaları tam olarak anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının söylediklerinin özünü yakalayabilmek için yapılan dinlemedir. Kendimize gerekli olanı dinleme alışkanlığını kazanmamız çok önemlidir. Seçerek dinleme, eleştirel dinlemenin de temelidir (Doğan, 2012; Yalçın, 2002).

Seçici dinleme, önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeler istenir. Dinleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden bir veya birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir. Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir (MEB, 2006).

#### **2.5.9.7. Eleştirel Dinleme**

Eleştirel dinleme, bir bakıma dinlenenlerin doğru olup olmadıklarını kontrol etme, bildirimleri etkin bir yolda alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel tepkileri içerir. Dinleme, aynı zamanda konuşmada ileri sürülen anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içinde belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir (Karadüz, 2010).

Eleştirel dinleme amaç, öğrencilere dinledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır (MEB, 2006).

Eleştirel dinleme, dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir. Özbay'a göre (2005) eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir.

Eleştirel dinlemenin bazı temel ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar:

- Her konuşmacının kendi sosyal, kültürel, ekonomik gerçeklerinden kaynaklanır; dinleyicinin ki ile konuşmacının ki farklı olabilir.
- Konuşmacının anlattıklarının hızla analizi yapılarak sunduğu bilgilerin kendi kişisel yorumu mu, gözlem mi yoksa alıntı mı olduğu ortaya konulmalıdır (Ünalın, 2006).

Eleştirel dinleme sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

- Konuşmacının amacı nedir?
- Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?
- Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
- Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
- Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
- Çözüm önerileri bilimsel mi? (MEB, 2006: 63).

## **2.5.10. Konuşma Alanında Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

### **2.5.10.1. İkna Etme**

İkna etme, işbirliği yapmayı veya iki taraf için de yarar sağlamayı amaçlayan, kabul edilebilir olan konuşmaları içermektedir. İkna edici konuşmada kandırma ve kontrol altına alma söz konusu değil, iş birliği yapma ve iki taraf içinde yarar sağlamayı amaçlamaktadır (Güneş, 2007).

İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir (MEB, 2006).

Güneş'e göre (2007) ikna edici konuşma:

- İkna edilecek konuda karşısındakinin değişik görüş ve bilgilerine dikkat çekme,
- Canlı bir dille ve somut örneklerle konuyu anlamasını sağlama,
- Soru ve kuşkuvarı giderecek kanıtlar sunma,
- Ana mesajı aralıklarla tekrar ederek hatırlatma,
- Yapılması istenileni açıklama; aşamalarından oluşmaktadır.

İkna edici konuşmalarda karşındaki kişiyi kırmadan, kişinin kendi süreçlerinin bilincine varması ve başkalarının farklı düşünce süreçlerini de göz önünde bulundurulması sağlanır. Böylece konuşmayı dinleyen kişi farklı görüşlerden etkili olanları ayırırken söylenenleri hemen reddetmemesi ya da kabul etmemesi gerektiğinin bilincine varır (MEB, 2005)

Süre sonunda öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerini savunarak karşısındakileri savundukları fikir konusunda ikna etmeye çalışırlar. İkna etmenin amacı bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

#### **2.5.10. 2. Eleştirel Konuşma**

Eleştirel konuşma belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir. Eleştirel konuşmada konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder (Koç ve diğerleri, 1998; Ünalın, 2006).

### 2.5.10.3. Katılımlı Konuşma

Katılımlı konuşmada, dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmeleri amaçlanmıştır. Katılımlı konuşma dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır ( Nuhoglu, 2007).

### 2.5.10.4. Tartışma

Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır (Ünalın, 2006).

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

- Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
- Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,
- Belirlenen yönetime uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
- Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı.
- Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
- Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

- Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
- Konu dışına çıkmamalı,

- Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
- Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir (MEB, 2006: 64-65).

Tartışmanın amacı, öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

#### **2.5.10.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma**

Empati kurarak konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır (Nuhoğlu, 2007).

Empati kurarak konuşmada bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır (Ünalın, 2006).

#### **2.5.10.6. GÜdümlü Konuşma**

Güdümlü konuşmada öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır. Güdümlü konuşmanın amacı, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2005).

#### **2.5.10.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma**

Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar. Buradaki amaç, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir (Ünalın, 2006; Nuhoğlu, 2007).



#### **2.5.10.8. Serbest Konuşma**

Serbest konuşmada öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır (Nuhoğlu, 2007). Buradaki amaç, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir (MEB, 2006).

#### **2.5.10.9. Yaratıcı Konuşma**

Yaratıcı konuşmada öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir. Buradaki amaç, öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir (Ünalın, 2006).

#### **2.5.10.10. Hafızada Tutma Tekniği**

Hafızada tutma tekniğinde konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Konuşmalara ait anahtar kelimelerin temsil ettiği resimlerin bir kağıda çizilmesi de konuşma metinlerinin hatırlanması için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Kimi zamanda cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur (MEB, 2006; Ünalın, 2006). Hafızada tutma tekniğinin amacı konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır (Nuhoğlu, 2007) Hafızanın çalışmasında bilgiler düzenli olarak tekrar edilmelidir.

#### **2.5.11. Okuma Alanında Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

##### **2.5.11.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma, gözle algılanarak zihinde anlamlandırılan sözcüklerin konuşma organlarıyla seslendirilmesidir. Sesli okumada görme-anlama-seslendirme bağlantısı vardır. Bu bağlantı için geçen süreye göz - ses genişliği denir. Sesli okumanın tam ve başarılı olması için yazıdaki anlamın iyi kavranması, ses tonunun iyi ayarlanması ve vurgu yapılması gerekir. Doğru ve güzel bir şekilde okuma, yani okumanın konuşur

gibi yapılması gereklidir (Koç ve diğerleri, 1998; Ünalın, 2006). Sesli okuma, dinleyenleri etkilemeli, onlara zevk vermeli ve aynı zamanda iyi bir dinleme alışkanlığı kazanmalarına etkili olmalıdır. Sesli okumada asıl amaç, okunan yazıdaki bilgi, düşünce, görüş ve duyguların, başkalarına dil ve konuşma kurallarına uyularak doğru bir biçimde aktarılmasıdır. Burada öğrencilerin, okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır (Koç ve diğerleri, 1998). Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Bu nedenle sesli okuma becerisi kazanabilmek için;

- Sözcükleri doğru okumaya,
- Sözcükleri birbirine karıştırmadan tek tek, açık ve anlaşılır söylemeye,
- Doğru vurgulama ve doğru tonlamaya,
- Yazım kurallarına,
- Noktalama imlerini doğru değerlendirmeye,
- Sesinin yüksekliğini, yazının türü, konusu, anlatım özelliği ve okunan ortamın durumuna göre ayarlamaya,
- Dinleyenlerin anlamalarını sağlayacak bir hızla okumaya,
- Okurken duraklamamaya,
- Konuşur gibi okumaya, dikkat edilmesi ve bunlarla ilgili sınıf içi uygulamalar yaptırılması gerekir.

Sesli okuma çalışmaları okuyan tarafından bakıldığında, bireylerin okuma gelişimlerini takip etmek açısından, dinleyenler açısından bakıldığında ise dinleme alışkanlığı kazanmaları bakımından faydalıdır. Ayrıca sesli okuma çalışmalarındaki tonlama, diksiyon, telaffuz gibi olumlu örnekler konuşma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Sesli okuma, “*Sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamaktadır.*” (MEB, 2006: 66).

Sesli okumanın yararları şöyle sıralanabilir:

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,

- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir (Güneş, 2007).

### **2.5.11.2. Sessiz Okuma**

Konuşmada görev alan organları hareketlendirmeden yalnız gözle izlenip bellekle kavranarak yapılan okumaya sessiz okuma denir. Sessiz okumada yalnızca görme-anlama bağlantısına gereksinim vardır. Bu nedenle sesli okumaya oranla daha hızlı bir okuma türüdür ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar. Günlük yaşamda, iş ve meslek yaşamında en çok gereksinim duyulan okuma sessiz okumadır (Koç ve diğerleri, 1998).

Sessiz okuma, gözün yazıyı görür görmez tanınması ve belleğe göndermesiyle seslendirilmeden yapılan okumadır. Bu okuma tekniğinde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılmaktadır. Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (Güneş, 2007).

Sessiz okuma esnasında konuşma organları etkin değildir, sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleştiği için daha çok tercih edilen bir tekniktir. Sessiz okuma, metni anlayıp kavramaya yönelik bir okuma türüdür. Anlamı hızlı algılama ve kavrama imkânı sağlar. Sessiz okuma, sesli okumadan daha sonra kazanılan bir beceri olmasına rağmen bireyin yaşamında en çok kullandığı okuma çeşidi olması bakımından son derece önemlidir. Sessiz okuma, sesli okuma ile karşılaştığında sessiz okumanın bireysel olarak gerçekleştirildiği görülecektir (Ünalın, 2006).

Sessiz okuma becerisini geliştirebilmek için (Korkmaz ve diğerleri, 2008: 107);

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak kelimeleri içinden söylemek olmadığı öğretilmelidir.
- Yazıyı parmakla ya da kalemle izlemek, önlenmesi gereken yanlış bir davranıştır.
- Ders yaparken, ders kitaplarını sessiz okumaları tavsiye edilir.

- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri de önlenmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerine istek uyandırılır.
- Okuma derslerinde yaptırılan ad, rakam, kelime ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yapılır.

### 2.5.11.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma, metnin tamamının okunmadan, metnin ana düşüncesini tanımak amacıyla sözcükler üzerinde durulmadan yapılan okumadır. Az zamanda çok sayıda metni gözden geçirmek için başvurulur. Genellikle bir kitap okunup anlaşılacak istenildiği zaman değil bir konu hakkında genel bilgiler edinmek için yapılan okumadır. “Bu tür okumalarda tarihlere, yerlere, isimlere, grafik, tablo ve bölümlere dikkat edilir.” (Ünalın, 2006: 75). Normal okumadan 3-4 kat daha hızlı gerçekleştiği için bireylere zaman kazandıracaktır.

Göz atarak okuma yaparken, metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir (MEB, 2006).

Göz atarak okumada ilgi ve dikkatin önemli bir yeri vardır. Öğrencilere göz atarak okuma yönteminin nasıl kullanılacağını öğretirken, bir kitap belli bir süre gösterildikten sonra, kitabın yazarının kim olduğu, kapağının şekli ve rengi gibi sorular sorulabilir. Böylece öğrencilerin göz atarak okumanın önemini kavramaları sağlanmış olur (Aytaş, 2005).

Akyol (2006), göz atarak okuma yöntemi yerine göz gezdirme ifadesini kullanmaktadır ve göz gezdirmeyi okuma öncesinde kullanılacak önemli bir strateji olarak nitelendirmektedir. Bu stratejinin okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına ve özet yapmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

Programda doğrultusunda kullanılacak bu yöntem, öğrencilerin okuyacakları metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek, metni niçin okuyacaklarını ana hatlarıyla kavramalarını ve ayrıntıya girmeden ana fikre ulaşmalarını sağlamak için kullanılabilir bir yöntemdir.

#### 2.5.11.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır. Özetleyerek okumada, metin okumaya başlamadan önce, tahtaya “*Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?*”, “*Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?*”, “*Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?*” gibi sorular yazılır. Okuma sırasında öğrencilerin bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratılarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (MEB,2006; Ünalın, 2006).

Bu yöntemin amacı, okunan metindeki konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktır. Akyol’a (2006) göre, okuyucuların okurken zaman zaman durup ne okuduklarını özetlemeleri anlam oluşturma açısından son derece önemlidir.

Türkçe Ders Öğretim Programında yöntemin nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya aşağıdaki sorular yazılır ve okuma sırasında bu sorulara cevap aranır.

- Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?
- Olay nerede geçiyor?
- Olay ne zaman yaşanıyor?
- Metnin giriş bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin gelişme bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin sonuç bölümünde neler anlatılıyor?

Özetleyerek okuma yöntemi, bir metnin okuması sırasında metnin öğrenciler tarafından bölüm özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Okuma, belli aralıklarla

durdurularak öğrencilerden okunan bölümün özetini çıkarmaları istenir ve onlara belli bir süre verilir. Okuma işi bittikten sonra, her bölümün özeti bir veya iki cümle ile yeniden ifade edilir ve bu cümleler de birleştirilerek tek bir paragrafa dönüştürülür. Bütün bu işlemlerden sonra metin bir kez daha okunur ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanır (Çiftçi, 2007).

#### **2.5.11.5. Not Alarak Okuma**

Not alarak okumada öğrencilere okuyacakları metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilir, böylece öğrencilerin not alırken nelere dikkat edecekleri belirlenir. Okuma bittikten sonra ise alınan notlar değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin, metnin özüne ne kadar uygun not tuttıkları anlaşılır.

Çiftçi'ye (2007) göre, not alarak okuma yöntemini kullanırken iki aşamada uygulama yapılır. Birinci aşamada metin sesli olarak okunur ve önemli bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Okuma işleminden sonra öğrencilerin tuttıkları notlar toplanır. İkinci aşamada ise öğrenciler metni sessiz olarak okurlar ve okuma sırasında önemli gördükleri yerleri not ederler. Bu iki aşamadan sonra öğrencilerin tuttıkları notlar değerlendirilir.

Not alarak okuma, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

Sesli ya da sessiz okuma sırasında, amaca göre not alınarak yapılan okumadır. Alınan notlar sayesinde hem okur, okuma sürecinde etkin kılınmış olacak hem bilgilere daha çabuk ulaşılması sağlanmış olacak hem de kazanılan bilgiler daha kalıcı olacaktır (Ünalın, 2006).

#### **2.5.11.6. İşaretleyerek Okuma**

İşaretleyerek okuma, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir. Okuma esnasında, önemli görülen yerlerin çeşitli şekillerde işaretler konularak okunmasıdır. Not almada farklı olarak işaretleyerek okumada okur önemli görülen yerleri not almaz, işaretlemekle yetinirler. Daha sonra önemli görülen yerler birleştirilerek anlamı kavrama sağlanmış olur (MEB, 2006).

İşaretleyerek okumada, metinde işaretlenen bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur. Metin ana hatlarıyla ortaya çıkarılmış olur (Çiftçi, 2007).

#### **2.5.11.7. Tahmin Ederek Okuma**

Tahmin ederek okuma yönteminde, metnin başlığı ve görsel unsurlarından hareketle içerik hakkında tahminlerde bulunma, metinde gelişen olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması, metinle ilgili sorulara tahmini cevaplar verilmesi ve metin okundukça soruların cevaplarının bulunması şekillerindedir. *“Tahmin ederek okuma yöntemi okuma öncesinde kullanılırsa sadece ön bilgilere dayalı kullanım gerçekleşir. Okuma sırasında kullanılırsa hem ön bilgiler hem de metinden sağlanan bilgiler kullanılır.”* (Akyol, 2006, 34).

Tahmin ederek okuma, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi iki şekle yapılabilir. Metin yarıda kesilerek devamı hakkında yorumlar yapılır ya da metne hiç başlanmadan metnin görsellerinden ve başlığından yola çıkılarak yapılabilir. Tahmin ederek okumanın yararlı yönü okuru etkin kılmasıdır (MEB, 2005; Ünalın, 2006).

Akyol’a (2006) göre, iyi okuyucular okudukları metinle ilgili sürekli olarak tahminlerde bulunurlar. Çünkü tahminlerin anlam kurmada önemli bir yeri vardır. İyi okuyucular için okuma, tahminler yapma ve tahminlerin doğru veya yanlışlığını kontrol etmedir. Bu nedenle iyi okurların yetiştirilmesi yolunda tahmin ederek okuma yönteminin kullanılmasının önemli yararlar sağlayacağı söylenebilir.

#### **2.5.11.8. Eleştirel Okuma**

Eleştirel okuma bireyin okuduğu metindeki kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini özenle takip ederek daha dikkatli düşünmesine yol açmakta ve bu durum, okuduğu metni daha geniş bir bakış açısıyla ele almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla okuduğu metni eleştirel bir gözle okuyan birey, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir

kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Özensoy, 2011).

Eleştirel okumada temel amaç, okunanların, iletilen bilgilerin anlaşılmasıdır. Ancak sadece anlamış olmak yeterli gelmez. Anlama gerçekleştikten sonra okunanlar değerlendirilmeli, yorumlanmalı, eleştirilmelidir. Bilgi içselleştirilmeden önce bilginin doğruluğu, gerçekliği, güvenilirliği de kontrol edilmelidir. Bu sayede eleştirel bir okuma yapılabilecektir. *“Eleştirel okumayı, ‘ideal okuma’ diye düşünebiliriz. Çünkü okunan şeyler sindire sindire beyne kaydedilmekte ve bilgiler sorgulanarak alınmaktadır.”* (Arıcı, 2008: 29). Bu da okuma yoluyla elde edilen bilgilerin kalıcılığını artıracaktır.

Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar. *“Eleştirel okuma, okunan metinle ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir.”* (Arıcı, 2008: 29). *“Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmez. Başka bir deyişle yazarın bize ilettiği iletiyi alımlama edimidir.”* (Özdemir, 2007: 87). Buradan da anlaşılacağı gibi okuyucu, metinde birbiri ile çelişen bilgiler olup olmadığına dikkat ediyorsa, okuduğu ile kendi bilgi ve yaşantılarını kıyaslayabiliyorsa, yazarın hangi gerekçeyle metni yazmış olabileceğini anlamaya çalışıyorsa, eleştirel okuma yapıyor demektir.

#### **2.5.11.9. Soru Sorarak Okuma**

Soru sorarak okuma, Türkçe öğretiminde, okunan metnin üzerinde çalışmalar yaparken genellikle kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak okunan metinlerin daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin okudukları metinler üzerinde düşünmelerini sağlamak için kullanılmaktadır. Çünkü Çiftçi’ye (2007, 50) göre *“bir metin, birtakım sorulara cevaplar bulmak amacıyla okunursa hem daha iyi anlaşılır hem de dikkat daha yüksek tutulur. Sorulara cevaplar bulmaya çalışılacağı için bu süreç okumayı da zevkli kılar”*.

Soru sorarak okuma, okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır. Soru



sorarak okuma, metnin sesli ya da sessiz okunması sırasında ve sonrasında metne yönelik sorular oluşturularak yapılan okumadır. Anlaşılacağı üzere üç şekilde yapılabilir. Metnin okunması sırasında metnin okunması kesintiye uğratılır ve metinle ilgili sorular hazırlanabilir, metnin okunmasına başlanmadan önce görsellerden ve başlıktan yola çıkılarak sorular hazırlanabilir ya da metnin okunması işi tamamlandıktan sonra yine metne yönelik sorular hazırlanabilir. Yine okuru etkin kılması bakımından faydalıdır (MEB, 2006).

Ünalın'a göre (2006) bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleşir:

- Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan bir öğrenci arkadaşlarına sorular sorar.
- Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

Okunan metinle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayalı bu yöntem, öğrencilerde derse karşı ilgiyi arttırabilir ve topluca düşünme alışkanlığı kazandırabilir. Kavcar ve diğerlerine (1995, 19) göre, Türkçe öğretiminde kullanılan *“soru-yanıt yönteminin uygulamada geleneksel soru-yanıt yöntemine, yani öğrencilerin önceden belirlenmiş sorulara kalıplaşmış yanıtlar vermelerine yol açan bir yöntem dönüşmesine engel olunmalıdır.”*

#### **2.5.11.10. Söz Korosu**

Söz korusu, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan; bir metnin grup hâlinde ve sesli olarak okunmasıdır. Bireylerin işbirliği becerilerini geliştirmesi bakımından faydalıdır. Söz korusu dört farklı şekilde yapılabilir:

- Metnin tamamının yine grubun tamamı tarafından okunmasıyla,
- Metnin ve grubun alt gruplara ayrılarak her grubun bir bölümü okumasıyla,
- Metnin ve grubun ikiye ayrılması ve metnin iki farklı bölümünü iki farklı grubun okumasıyla,

- Grubun alt gruplara ayrılarak her bölümün bir grup tarafından okunması yollarıyla yapılabilir (MEB, 2006).

Koro halinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuları da bir araya getirerek, okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayabilir. Tekrar sayısı arttıkça bu öğrencilerin de okumaya katılımı artmaktadır (Akyol, 2006).

#### **2.5.11.11. Okuma Tiyatrosu**

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır. Okuma tiyatrosu, metinlerde yer alan karakter ve varlıkların her birinin okur grubundan seçilecek kişiler tarafından okunması yoluyla yapılan okumadır. Gruptan metindeki varlık ve karakterleri temsil edecek kişiler seçilir, bu kişilerin metindeki karakterlere uygun okuma tutumları geliştirmeleri sağlanır ve metin karşılıklı konuşma şeklinde okunur (MEB, 2006).

Okuma tiyatrosunda, metinde içerik değişikliği yapılmadan, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturularak tiyatro metinleri haline getirilmelidir. Öğrencilerin okuyacağı bölümler hazırlanır ve metnin kavranması sağlanır. Burada öğrenciler okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin başlığından hareketle vermelidirler (Ünalın, 2006).

#### **2.5.11.12. Ezberleme**

Ezberleme, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlıklarını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak için yapılan okumadır. Ezberleme, okunanlara yorum yapılmadan, doğruluğu ve yanlışlığı denetlenmeden yapılan okuma çeşididir. Okurların seviyelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olan metinlerin ezberlenmesi yoluyla gerçekleştirilir. Okurların hafızalarını güçlendirmesi bakımından faydalıdır (MEB, 2006).

Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak metinler, belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde

sunulur. Bu gibi etkinliklerle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri edinir ve öz güvenleri gelişir. Ezberlenen bilgileri unutmamak için;

- Dinledikleri konuları hikayeleştirmek,
- Konu ile ilgili şarkı uydurmak,
- İsim ya da sima hatırlamak için kişileri şeylere benzetme,
- Kıyaslama yapmak,
- Bilinçli olarak yaptıklarımız üzerinde durmak,
- Öğrendiğimiz konuyu öğretebileceğimiz birilerini bulup anlatmak gerekir (Ünalın, 2006).

Çiftçi'ye (2007) göre ezberleme yöntemiyle şiir ya da metin okumak, öğrencilerin kendine olan özgüvenini artırır ve sosyalleşmesine katkıda bulunur.

### **2.5.11.13. Metinlerle İlişkilendirme**

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi ile öğrencilerin okudukları metni daha önce okudukları diğer metinlerle ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Metin okuduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımından ilişki kurmaları istenir. Öğrencilerin ilişki kurmaları için, “*Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘ ..... ’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?*”, Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilmelidir (Ünalın, 2006). Böylece öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Calp'e (2007, 97) göre, “*bir hikâyenin ardından başka bir hikâyenin veya bir roman parçasının okutulması, metinler arasında ilişki kurulmasına; tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesine; olay, yer, zaman ve şahısların karşılaştırılmasına; anlatımdaki farklılığın tespit edilmesine imkân sağlar*”.

Akyol'a (2006) göre okumanın amacı, anlam kurmaktır. Ancak ülkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içindeki bir tek metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yetişen çocukların okuma zevkini olumsuz yönde

etkilemekte, onları anlama yerine ezbere yöneltmekte, metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözümede alternatif bakış açıları geliştirememelerine yol açmaktadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde öğrencilere metinden anlam kurma ve metinler arası anlam kurma becerileri kazandırılmalıdır.

#### **2.5.11.14. Tartışarak Okuma**

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de tartışmadır. *“Tartışma, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.”* (Demirel ve Şahinel, 2006, 36). Bu yöntem yeni Türkçe Ders Öğretim Programı’nda tartışarak okuma adı altında yer almaktadır. Ünalın’a (2006) göre bu yöntemin kullanılmasının amacı, öğrencilerin okudukları metinde işlenen konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını, anlaşılmayan noktaların karşılıklı görüşlerle açıklanmasını ve farklı görüşlerden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilere kendi yaşantılarından örnekler verme ve konu hakkında kendi düşüncelerini söyleme imkânı vermesinin tartışma yönteminin önemli özellikleri olduğu söylenebilir.

Bu yöntem, metnin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe de uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar halinde de yapılabilir. Metnin sesli ya da sesiz okunmasından sonra okurların metinde ele alınan olay ya da düşünceleri tartışmaları esasına dayanan okumadır. Tartışma sonucunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin halinde sunulur. Bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlaması ve farklı görüş ve düşüncelere saygı duymalarını sağlaması bakımından faydalıdır (MEB, 2006).

#### **2.5.12. Yazma Alanında Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

##### **2.5.12.1. Not Alma**

Okuduğumuz ya da dinlediğimiz bir konunun özünü yakalamak amacı ile kısaltmalar yapma, konuyu resimleme, sembol kullanma vb. tekniklerin kullanılmasıdır (Güneş, 2007).

Not almanın amacı, öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir. Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir (MEB, 2006).

Not almada öğrenen dinlediği bir metinden önemli bulduğu kısımları not alır. Daha çok ileri düzeyde yapılması uygun bir çalışmadır. Ancak yine de bu yöntem kitabında olduğu gibi öğrenenin seviyesine göre her düzeyde uygulanabilecek bir çalışma olduğu söyleyebilir (Ünsal, 2008).

Not alırken şunlara dikkat edilmelidir.

- Konu hakkında ön bilgi sahibi olmak için daha önceden çalışılmalıdır.
- Konuşmacıyı kolayca işitebilmek için uygun bir yere oturulmalıdır.
- Konuşmacının sözlerini hatırlayabileceğimiz şekilde kısaltılarak kaydedilmelidir.
- Not alınamayan yerler boş bırakılmalı, dinlemeye ara vermeden not almaya devam edilmelidir.
- Not tutarken konunun esasları ve ayrıntılarını ayırt edebilecek bir sistem geliştirilmelidir.
- Tutulan notlar kısa zamanda temize çekilmelidir (Ünalın, 2006).

#### **2.5.12.2. Özet Çıkarma**

Özet çıkarma, okuduğunu anlamanın somut göstergelerinden biridir. Özetleme, metni kısaltarak metindeki temel hedefi, ana düşünceyi ve önemli bilgileri içerecek şekilde yapılmalıdır.

Özet çıkarmanın amacı, öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır. Özetleme; öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, anlaşılabilir bir şekilde yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasına yardım eder.

Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir (Ünal, 2006; Nuhoğlu, 2007).

### **2.5.12.3. Boşluk Doldurma**

Boşluk doldurmanın amacı öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini /izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir.

Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine/izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler hâlinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur (MEB, 2006; Ünal, 2006).

### **2.5.12.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmanın amacı öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir. (MEB, 2006; Ünal, 2006). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinde, ilk olarak, tespit edilen konuyla ilgili kelime, kavram, deyim ya da atasözü kâğıda veya tahtaya yazılır. Yazılan kelime ve kavramlar hakkında düşünülür. Anahtar görevi yapan sözcük, çağrışım, ilişkilendirme ve mecaz yardımıyla sözcükleri, imgeleri ve duyguları zihinde toplayarak çoğaltır (İnal, 2008). Sonra verilen kelime ya da kavramla ilgili zihinde çağrışanlar, tahtaya veya kâğıda yazılır. Bu esnada öğrenciler yaratıcı becerilerini kullanmaktadırlar. Çağrışım tekniğiyle kelimeler hem kolay öğrenilmekte hem de öğrenilen kelimeler çabuk unutulmamaktadır. O kelimeyle ilgili somut şeylerin düşünülüp tasarlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi etkili bir yöntemdir (İnce, 2006: 61).

Tekniğin ikinci aşamasında öğrenci, anahtar kelime ve kavramla ilgili önceden tespit ettiği kelime ve kavramlardan konuya uygun olanlarını seçerek yazısında

kullanır. Tekniğin son aşamasında ise öğrencinin yazdığı yazıda önceden tespit ettiği kelime ve kavramları kullanarak yazdığı yazı değerlendirilir. Öğrencinin bildiği ve kullandığı kelime ve kavramların bu yolla kalıcılığı sağlanmış olur (Dağtaş, 2012).

#### **2.5.12.5. Serbest Yazma**

Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, öğrencinin bütün duygu ve düşüncesini katarak oluşturduğu eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir (Demirel, 1999). Serbest yazma çalışmalarında öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini kendi tarzlarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok verilen başlıklardan biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir. Bu yazılar genellikle 100-120 ya da seviyelerine göre 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır (Uysal, 2008).

Serbest yazmanın amacı öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (Ünalın, 2006).

#### **2.5.12.6. Kontrollü Yazma**

Her düzeyde kontrollü yazma çalışmasına yer verilebilir. Bir çalışmayla verilen sözcükleri ve tümce yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazmada dildeki sözcükler ve yapılar doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir. Kontrollü yazmada amaç kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır (Demirel, 1999).

Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

- Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
- Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
- Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006).

#### **2.5.12.7. GÜDÜMLÜ YAZMA**

Güdümlü Yazma çalışmalarıyla öğrenenlerin öğrendikleri sözcükleri ve tümce yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenebilir (Uysal, 2008). Güdümlü yazmada amaç, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Güdümlü yazmada öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (Ünal, 2006).

Güdümlü yazma çalışmalarında öğrenenlerin öğrendikleri sözcükleri ve tümce yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenebilir (Ünsal 2008).

#### **2.5.12.8. YARATICI YAZMA**

Yaratıcı yazmanın amacı, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında öncelikle belirlenen konuyla ilgili kavram ve düşünceler, çağrışım ve beyin fırtınası yoluyla



ortaya çıkarılır. Bunu yapmak için belirlenen konu boş ve beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazmaya başlarlar (Güneş, 2007). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin sezgilerine ve yaratıcılıklarına güvenmeleri sağlanmalı ve aşırı sorgulayıcı davranarak kendi yaratıcılıklarını engellemeleri önlenmeli yaratıcılıkları teşvik edilmelidir.

#### **2.5.12.9. Metin Tamamlama**

Metin tamamlamanın amacı öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Metin tamamlamada, öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır (MEB, 2006; Ünal, 2006).

#### **2.5.12.10. Tahminde Bulunma**

Tahminde bulunmada amaç, öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Metin tamamlamaya yakın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminleri de içerir. Bu yöntemle öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar (Nuhoğlu, 2007).

### **2.5.12.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Yazma**

Buradaki amaç, öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmektir.

Öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım nasıl yazardım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar (Ünalın, 2006).

### **2.5.12.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma**

Öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar (Nuhoğlu, 2007). Bundaki amaç, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir (MEB, 2006).

### **2.5.12.13. Duyulardan Hareketle Yazma**

Duyulardan hareketle yazmanın amacı, öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Duyulardan hareketle yazmada duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir (Ünalın, 2006; Nuhoğlu, 2007).

### **2.5.12.14. Grup Olarak Yazma**

Grup olarak yazmanın amacı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Grup olarak yazmada sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler (Nuhoğlu, 2007).

#### **2.5.12.15. Eleştirel Yazma**

Eleştirel yazmada, belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretmedir. Bu süreç kişide farklı düşünme, yeni fikirler söyleme anlayışını geliştirir. Buradaki amaç, öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Eleştirel yazma sürecinde, birey çevresinde olanları anlamaya ve çözmeye çalışır; ele aldığı konuda kendi bakış açısını, kendi varlığını hissettirir. Öğretmen güdümünde veya başka bir etki altında kalmadan kendi düşünce ufkunu yazarak genişletir. Bu yaklaşım, bireyin problem çözmeye zemin oluştururken kararlı bir duruş, yeni bakış açıları geliştirmesini de hızlandırır. Yazma etkinliklerinde yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilerek bireyin özgün ve eleştirel düşünmesi desteklenir. Eleştirel yazarlık, olayların ve durumların içine girmeyi, onları tam anlamıyla görmeyi sağlar (Karadüz, 2010).

Eleştirel yazmada herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (Güneş, 2007).

## **2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde yenilenen ilköğretim programları ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Literatür incelendiğinde ilköğretim programları ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılmış olan çalışmalar çok fazla değildir. Bu konuda yapılmış olan çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Akkaya ve Kırmızı'nın (2005) yaptıkları araştırma, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin' Türkçe Ders Öğretim Programı'nın ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmeye yöneliktir. Akkaya ve Kırmızı'nın araştırması sonucunda öğretmenler, programı beğendiklerini belirtmişler ancak Türkçe ders kitabındaki parçaların ve etkinliklerin sayısını azaltılmasının, okuma metinlerinin kısaltılmasının daha iyi olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz'in (2005) araştırması ise 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı'nın uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin programları tanımaları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri ile il ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin programı tanımaları ve benimsemelerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları ile ve cinsiyete göre değişmekte, ders verdikleri öğrenci grubuna göre ise değişmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2005 programının dayandığı ilke ve öğrenme yaklaşımlarına etkinliklerde başarılı bir şekilde yer verdikleri görülmektedir.

Coşkun (2005), dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerin Türkçe Ders Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini nitel bir çalışmayla değerlendirmiştir. Araştırmada 14 öğretmen ile 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenciler, 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı'na yönelik olarak olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğretmenler hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve ders kitaplarının olmadığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler Türkçe dersindeki beceri alanlarının (dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) bakımından öğrencilerde büyük gelişim sağladığı görüşündedirler. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında ilköğretim dördünü ve beşinci sınıf öğretmenleri; öğrencilerin derse katılımını artırdığı, öğrencilerin derslerde en çok zevk aldığı bölümü oluşturduğu, öğrencilerin hayatta karşılaştığı şekil ve işaretleri, karikatürleri, görüntüleri, beden dilini anlama ve yorumlama becerisi kazandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı doğrultusunda işlenen Türkçe derslerinde görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının çok sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı doğrultusunda işlenen

Türkçe derslerinde ise görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarının ağırlık kazandığını; bunun sonucunda da öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerinin geliştiğini ve derslerin daha zevkli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile öğrenme ve çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete, öğretim türüne ve annelerinin çalışma durumuna göre değiştiği; buna karşın yaşa, mezun olunan lise türüne, lise bitirme derecesine ve bölüm tercih sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrenme ve çalışma stratejileri açısından ise, cinsiyet dışındaki değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir değişim göstermediği anlaşılmıştır.

Yangın (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; programı farklı yönleriyle değerlendirmiştir. 2000 ve 2005 ilköğretim programlarını; kazanım (amaç), temele alınan yaklaşım, öğrenme- öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok yönüyle olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmaya göre; diğer programlar içerisinde en çarpıcı değişiklikler Türkçe dersine yöneliktir. Program birçok açıdan çağın gerektirdiği yenilikleri yansıtmaktadır. Ayrıca; dil bilgisi konuları seçiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini ve öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini vurgulamıştır.

Güven ve diğerleri (2006) programın uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerini almak ve bu doğrultuda programın bir değerlendirmesini yapmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan okullardaki 76 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlere likert tarzında hazırlanan bölümler ile açık uçlu sorular sorulmuştur. Bunlara verilen cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda sınıfların kalabalık olduğu, sınıfta öğrencinin daha aktif ve sosyal bir rol kazanması ile uyguladıkları etkinlikler için yeterli zamanın olmadığı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Korkmaz (2006) öğretmenlerin 2005/2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5 sınıflarında uygulanacak olan yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada 313 sınıf öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu yer almıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan formlar dağıtılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bulgular sonucunda öğretmenler, yeni programda öğrencilerin; kendi öğrenmelerinde sorumluluk alacağı, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak öğreneceği, öğrendiklerini çevre ve yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getireceklerini saptamıştır.

Sandıkçı (2006) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıflarında okuyan öğrencilere Türkçe öğretiminde kazandırılan becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmaya 195 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri alınarak okuma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişmesi için yapılan etkinliklerde karşılaşılan sorunlar belirlenmiştir. Türkçe dersinde kullanılan metot ve teknikleri uygularken, ölçme değerlendirme yaparken karşılaşılan güçlükler bulunmuştur. Öğretmenlerin kullanılan ders kitapları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Eksiklikleri tamamlamak için önerilerde bulunulmuştur.

Özyılmaz ve diğerleri (2006) yeni ilköğretim fen ve teknoloji programına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde İzmir'deki 15 ilçede pilot uygulama yapılan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden 87 tanesi ile yapılmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öğretmenlere likert tipinde hazırlanmış sorular ile açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin programla ilgili olarak yeterince bilgilenemedikleri, kaynak konusunda sıkıntılar çektikleri, hizmet içi eğitim almak istedikleri saptanmıştır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildirdikleri, yeni programın önündeki en önemli engel olarak da okullardaki altyapı eksikliğinin olduğunu belirtmişlerdir.

Arhan (2007) tarafından Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, öğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada Ankara merkez ilçelerindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan 244 öğretmenden anket ile veri toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadığını, bu dersi alanlar ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders saatlerinin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, yardımcı araçların yeterince kullanılmaması, Türkçe ders saatlerinin yetersizliği konuşma eğitimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, Türkçe Programı'ndan, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunların ve aksaklıkların konuşma eğitimini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmadığı ve konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının konuşma eğitiminde birinci sırada faydalandıkları aracın, ders kitabı olduğunu ifade ettikleri ve şu an uygulanan ders saatini Türkçe dersi ve konuşma için yetersiz gördükleri saptanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "ölçme ve değerlendirme" konusunda öğretmenlerin hemen hemen hepsi bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar.

Elvan (2007)'nin Türkçe Ders Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında görevli öğretmenler Türkçe Ders Öğretim Programı'nın yapısına, vizyonuna ve yaklaşımına olumlu bakmaktadırlar. Öğretmenler yazma becerisini, dinleme, okuma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine göre daha az benimsediklerini belirtmişlerdir. Tüm sınıflar (1-5) içinde en çok benimsenen becerinin görsel okuma ve görsel sunu becerileri olduğu

görülmüştür. Öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılıp, bilgiye dönüştüğü için öğretmenler tarafından da yüksek oranda benimsendiği ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde en çok benimsenen basamağın hazırlık aşaması, en az benimsenen aşamanın ise ölçme değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme süreci öğretmenler üzerindeki yükü artırmıştır. Öğretmenler, zaman ve maliyet açısından ölçme değerlendirmenin sağlıklı olarak yürütülemediğini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Bulut (2007) 2005 Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini incelemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin programa ve programın uygulanmasına yönelik görüşlerinin illere göre değiştiğini saptamışlardır. Bu nedenle araştırmada, programın etkililiğine ilişkin olarak iller arasındaki farklılıkların giderilmesi amacıyla okuldaki öğrencilerin niteliğinin yakından izlenmesinin gerekliliği, öğretmenlerin kendilerini program dışında hissetmemeleri ve sınıf koşullarına göre işleniş düzenlemeleri amacıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin ders planlarını birlikte hazırlamalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca yazarlar bu araştırmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programının ilkeleri, öğrenme yaklaşımları ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve çoklu zekâ yaklaşımının dayandığı, ilke, kuram ve uygulamaların öğretmenlere örneklerle ve uygulamalı olarak kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitellikara ve Kaya (2007) tarafından 6.sınıf Türkçe dersi yeni öğretim programını değerlendirmek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmada 109 yönetici, 159 öğretmen, 365 müfettiş, 492 veli ve 3298 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu programın temel yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçleri ve kazanımları ile ilgili bölümlerini anlaşılır bulurken, ölçme-değerlendirme ögesini çok azı anlaşılır bulmuştur. Öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi karmaşık ve zaman alıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından çoğu, içerik için verilen sürenin yetersiz olduğunu, ancak içeriğin ele alınışının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünmektedir. Müfettişler, programın uygulanmasıyla öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı



görüşündedir. Yöneticiler, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim, etkinlik hazırlama, ölçme-değerlendirme, eğitim teknolojileri gibi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu görüşündedir. Veliler, çocukların kendilerini rahat ifade etme, derslerini kendi kendilerine yapma, işbirliği yapma gibi alanlarda olumlu değişiklikler gözlediklerini, kendilerinin de eskisine göre çocuklarının öğrenme çabalarında onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Öztürk (2007), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesine yönelik öğrencilerin düşünce ve uygulamalarını incelemiş, programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Adana ili merkez ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının 6. sınıflara giren Türkçe öğretmenleri evreni, evren içinden seçilen 92 öğretmen ise örnekleme oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesini Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Bu anket yoluyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili düşüncelerini, Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve programda önerilen ölçme araçlarını kullanma sıklıklarını öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme ögesini genel olarak olumlu buldukları, ancak yeni ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanılmasını zor ve zaman alıcı buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çelenk (2008), “İlköğretim Okulları 1. - 5. Sınıflar Eğitim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim okulları 1. – 5. Sınıf Eğitim Programı’nın uygulamadan doğan sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarının yer aldığı aynı isimli bildirisinde bazı öğretmenlerin; yeni programın iyi hazırlandığı, öğretmen kılavuzlarının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı, programın öğrencide sorgulama, düşünme ve kendilerini ifade etme yeteneğini geliştirdiği görüşünü

savundukları, öğretmenlerin birçoğunun ise; öğretmen kılavuzlarının gözden geçirilmesinde yarar olduğunu, programın birleştirilmiş sınıflar ve köy okullarında uygulanmasının sorunlar yarattığı görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Epçayan ve Erzen (2008) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'ni, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırma için betimleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri, okuttukları sınıf ve çalıştıkları okul ile ilgili sorular, ikinci bölümünde de araştırmacılar tarafından hazırlanan 50 maddeden oluşan Likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Ankara–Çankaya ilçesi ve Siirt merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve aktif olarak sınıf okutan birinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler yer almaktadır. Uygulamada 411 sınıf öğretmeninden alınan veriler toplanmıştır. Analizlerde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği konusunda “kararsız” kaldıkları saptanmıştır.

Erdem (2008) tarafından dil bilgisinin anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasında önemli bir işleve sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırma öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı soruyla 14'er konu başlığının öğrenme güçlüğü tespit edilmiştir. Araştırma, Ankara ilinde merkeze bağlı sekiz ilçede ilköğretim 2. kademe görev yapan 257 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en çok ve en az zorlandıkları konuların benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenirken ve öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular; sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir. Öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en az zorlandıkları konuların ise kaynaştırma harfleri, ünsüzlerle ilgili kurallar ve ünlü uyumu kuralları olduğu tespit edilmiştir.

İtmen (2008) tarafından, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırma 2006–2007 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 75 ilköğretim okulunda görev yapan 151 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisine ait kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, materyaller ile ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin kazanımları öğrenci dil gelişimine çoğunlukla uygun buldukları, programda önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanıldığı, öğretmenlerin daha çok kolay ulaşılabilir materyalleri tercih ettikleri ve dil bilgisi öğretiminde daha çok anlatım, soru cevap vb. yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitabının İlköğretim Kurumları Türkçe Programının amaçlarına ulaşılması açısından öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını saptamak, ders kitabının Türkçe programında belirtilen amaçların ve kazanımların gerçekleşmesinde araç olma işlevini yerine getirip getirmediğini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Niğde merkez ilköğretim okullarından 16'sı rastgele (random) yöntemle belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurularak veriler elde edilmiştir. Öğretmenler altıncı sınıf Türkçe ders kitabının, programın amaç ve davranışlarına araç olma işlevini düşük düzeyde yansıttığı yönünde görüş belirtirken öğrenciler orta düzeyde yansıttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum eğitim öğretim ortamlarına sunulan ders kitabının öğretime kaynak, kılavuz ve araç olma gibi işlevlerini yerine getirmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Somuncu (2008), "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi" adlı araştırmasında MEB Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders

kitabındaki edebi metinler, temel evrensel değerler bakımından incelenmiştir. Bu çalışmada kitaba alınan metinlerin seçiminde gerekli özenin gösterilmediği literatür taramasını daha iyi bir şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. Metin seçiminde çok titiz davranılmadığı yine metin yazarlarının isimlerine bakınca anlaşıldığı belirtilmiştir. Dünya edebiyatlarından hemen her konuda çok kaliteli metin örnekleri seçmek varken, kitabı hazırlama aşamasında kolaya kaçıldığı, iyi bir tarama yapılabileceği belirtilerek. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinler evrensel değerler açısından değil belki ama üslup açısından daha iyi metinler olabileceğine değinilmiştir.

Baldan (2009) “ Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti Ve Güçlük Seviyesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 6. sınıf Türkçe ders kitabının kelime serveti incelenmiştir. 2006 yılında hazırlanan yeni Türkçe Öğretimi Programına göre ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, kelime serveti açısından özellikleri incelenmiştir. Araştırmada ders kitaplarında yer alan metin türlerinin ağırlıklı olarak şiir, anı, öykü türünde olduğu, diğer türlere ise çok az yer verildiği belirtilmiştir. Türkçe ders kitabında yer alan metinler, farklı yazın türlerini içermekte ve genellikle belli türler üzerinde daha çok örneklere yer verilmektedir. Metinlerin seçiminde klasik ve çağdaş edebiyattan örnekler azdır. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelimeler incelendiğinde, kelime sayısı bakımından ders kitaplarındaki metinlerin kelime serveti olarak zayıf olduğu görülmüştür.

Samancı (2009) tarafından 2005 yılında uygulanılmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin okuma alanı kazanımlarını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmaya 143 Türkçe Öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşlerine Göre Yenilenen ilköğretim Türkçe Programı İkinci Kademedeki Okuma Alanı Kazanımlarının Değerlendirilmesi Anketi”, uygulanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezunu olduğu ve hem altı hem de yedinci sınıfta derse girdiği görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilme, okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme, okuduğu metni değerlendirebilme, söz varlığını zenginleştirebilmelerine ilişkin bölümlerin altında yer alan maddelere çoğunlukla

“katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Okuma alışkanlığını kazanabilme başlığı altında yer alan “ Süreli yayınları takip eder.” ve “Ailesi ile okuma saatleri düzenler.” maddesine ise öğretmenlerin büyük bir kısmı “kararsızım” demişlerdir. Ailede kitap okuma alışkanlığının gelişmiş olmasının, süreli yayınların takip edilmesinin, bireyin kitap okuma alışkanlığını kazanmasında etkili olacağı kanısına varılmıştır.

Diren (2010) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Öğretim Programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, Ertürk (2008) tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin 2005 Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağı ve eğitim-öğretimdeki mevcut sorunları çözebileceği konusunda olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, Türkçe Öğretim Programı'nın, dil becerilerinin hepsini aynı düzeyde geliştireceği konusunda düşük bir beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, programdaki okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrenci davranışına dönüştürülebilmesi konusunda da düşük bir beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların açık ve net bir şekilde ifade edildiği görüşünde oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin, okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeylerine uygun bir şekilde düzenlendiği konusunda olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin programın geneline ve okuma alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermediği ancak mezun olunan okul/bölüme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilenen ilköğretim programları ilgili literatür incelendiğinde farklı derslerin daha çok öğretmen görüşleriyle değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin daha çok anketler aracılığı ile belirlendiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların birçoğunda öğretmenlerin genel olarak yeni Türkçe ders öğretim programından memnun oldukları görülmektedir.

### 2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cross, Greer ve Pearce (1998), geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre, otantik bir ölçme aracı olan öğrenci ürün dosyasının (portfolio) okuduğunu anlama becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Bu amaçla yirmi dört beşinci sınıf öğrencisinin 12 hafta boyunca oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları değerlendirilmiştir. Öğrencilere verilen ödevler, günlük tutma, hikâye piramidi ve hikâye karakter şeması oluşturma, akrostiş gibi çalışmaları içermektedir. Öğrenci ürün dosyaları, ürün dosyası değerlendirme ölçeği ve sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarını etkili şekilde kullanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma becerisinin geliştiği, okuduğunu anlama testi sonuçlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ürün dosyalarının, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmalarını sağladığı için önemli olduğu, bu nedenle öğretmenler tarafından değerlendirme amaçlı olarak kullanılmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Schorzman ve Cheek (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerine verilen strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma deneysel modelde yapılmış ve 103 altıncı sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. A okulundan 3 tane altıncı sınıf deney grubunu, B okulundan 3 tane altıncı sınıf kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere strateji eğitimi yapılmış, kontrol grubundakilere ise mevcut program uygulanmıştır. Yirmi sekiz günlük bir okuma programı hazırlanıp haftada dört gün olmak üzere uygulanmıştır. Dört gün boyunca üç strateji öğretilmiştir. Bu stratejiler, ön okuma, yönlendirilmiş okuma-düşünme ve grafik düzenleme stratejileridir. Altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, Gates-MacGinitie tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan boşluk doldurma testi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Barkley (2006), tarafından yapılan araştırmanın amacı; 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile okuduğunu anlama düzeyi

arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin algılanan öz yeterlilik inançlarının, okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 400 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile 42 6., 7. ve 8. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada bu amaca ulaşmak için standart bir okuduğunu anlama testi sonuçları kullanılmıştır. 2000 yılında yapılan Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel) belirlenen dört temel okuduğunu anlama stratejisi sınıfta uygulanmıştır. Bu stratejiler önceki bilgiler, kendini gözleme, işbirlikli öğrenme ve görsel düzenleyicilerdir. Her bir stratejiye yönelik 7 soru hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önceki bilgiler ve grafik düzenleyiciler için öğrencilerden daha fazla öz yeterlilik inancına sahip olduğu, öğrencilerin ise kendini gözlemeye yönelik olarak öğretmenlerden daha fazla öz-yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Ancak işbirlikli öğrenmenin daha iyi okuduğunu anlama sağlaması ile ilgili olarak öz-yeterlilik inancına etkisi konusunda öğretmenlerle öğrenciler arasında fark görülmemiştir. Öğretmenlerin seçilen bir okuduğunu anlama stratejisi ile ilgili olarak okuduğunu anlama başarılarına yönelik beklentileri öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Trudel (2007), yaptığı araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 16 üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmacı, veri toplamak için öğrencilerin okuma tercihleri ve okumaya ayırdıkları zaman konusunda gözlemlerini içeren bir günlük tutmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını gözlemleyerek bir deftere kaydetmiş, aynı zamanda okuma tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma ile geleneksel sessiz okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada okuma tutum ölçeği ile elde edilen veriler sonucunda, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde 16 öğrencinin 11'inin okuma tutumlarında olumsuzluk olduğu saptanmıştır. Ancak araştırmacı gözlemleri sonucunda ise, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçtiklerinde öğrencilerin okuma tutumlarında genel bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonucun, okuma tutum ölçeği ile elde edilen verilerle kıyaslandığında daha geçerli olduğunu belirtmiştir.

Radcliffe, Caverly, Hand ve Franke (2008), tarafından yapılan araştırmanın amacı, bir okuma stratejisi olan PLAN (predict, locate, add, note) stratejisinin ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersindeki etkililiğini araştırmaktır. Böylece okumanın diğer derslerde de ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. İki tane altıncı sınıf belirlenmiş ve bu sınıflardaki toplam 50 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Bunların 23'ü deney grubunda, 27'si ise kontrol grubundadır. PLAN stratejisi uygulanan ve uygulanmayan bu öğrencilere ön test ve son test yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, PLAN stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin anlama testleri sonucunda kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin okuyarak öğrenme yetenekleri ile ilgili olarak heves ve güven kazandıkları, okuduklarının özetini yapma gibi farklı stratejiler de kullanmaya başladıkları saptanmıştır.



## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile örneklemin nasıl seçildiği üzerinde durulmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları tanıtılmış, bu araçların nasıl geliştirildiği ve verilerin nasıl toplandığı açıklanmıştır. Son olarak da elde edilen verilerin analiz edilmesine değinilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 6-8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Türkçe ders öğretim programının öğeleri olan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme tüm boyutlarıyla ele alınmıştır.

Program değerlendirilirken, programın eksikliklerinin ve aksayan yönlerinin belirlenmesinde, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin vb. görüşlerinin alınması gerekmektedir (Erden, 1998). Program değerlendirilirken, konu alanı ile ilgili paydaş görüşlerine başvurmak için çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaptan (1998)'a göre bu araştırmalar, yapıldığı çevreye ya da araştırmanın ortamlarına göre saha ve laboratuvar araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntemine veya zamanına göre tarihi, betimsel ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir. Anderson ve Burns (1980)'e göre metodoloji, verilerin nasıl toplanacağı ve onlardan nasıl anlam çıkarılacağı yönünde yol gösterdiği için araştırmaya başlamadan önce araştırmanın modelinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada da değerlendirme yapmak için alan taraması ile öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Tarama modelleri mevcut herhangi bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen veriler genellikle o araştırmaya özgü, tekil bulgulardır. Mevcut durumu betimlediğinden kuram geliştirme yönünde kullanılmaları zordur. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda elde edilen verilerle genelleme yapmak zordur. Bu yüzden sosyal bilimler alanında genellikle tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2005).

Yapılan araştırmanın amacı, yenilenen 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini olduğu gibi betimlemek, herhangi bir değiştirme yapmadan var olan şekliyle ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularını çözüme kavuşturmak için genel tarama modeli seçilmiştir. *“Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.”* (Karasar, 2005: 79). Bu bağlamda, yeni uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla ortaya çıkacak sonuçları, yani var olan durumu en iyi onu bilenlerden, yaşayanlardan toplanacak verilerle açıklamak mümkün olacaktır. Eğitim programlarının hedeflerini, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecinde ne yapılacağını ve bunların nasıl değerlendirileceğini bilenler ve programın gerçekçi bir değerlendirilmesini yapabilecek olanlar öğretmenlerdir. Ancak evreni oluşturan tüm Türkçe öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığından evren hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla evrenden yansız seçilen bir grup öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için daha az sayıda öğretmenle görüşme yapılarak da veri toplandığı için araştırma bu yönüyle de nitel bir çalışmadır.

Suter (2005) nicel araştırmayı, sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmek, nitel araştırmayı ise sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamak olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçlarının genelleyebilmesidir.

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada da, her iki yolla elde edilen bulguların birbirini tamamladığı ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşıldığı

düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma konusuyla ilgili daha ayrıntılı bir resmin ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak alan yazın taraması yapılmış, uzman görüşleri de alınarak anket, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen anket ve görüşme formunun uygulaması yapılmış, alınan dönütler doğrultusunda ölçme araçlarının dil geçerliği sağlanmış, araçlara son şekli verilerek, belirlenen örneklem doğrultusunda veriler toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumları ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemine ait görüşlerine ilişkin nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumlarını ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemi ile gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının çözümlenmesinde Bağımlı Gruplar t-testi (Paired Sample t-test) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS- Windows 15 paket programı kullanılmıştır.

## **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

### **3.2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleri (n=123) oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplandığı için örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır.

### **3.2.2. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem**

Nicel verilerin elde edildiği örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çünkü çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden oluşmaktadır ve araştırma seçilen kümeler üzerinde yapılabilir. *“Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir.”* (Karasar, 2005, 114).

Tablo 1’de detaylı biçimde görüleceği gibi, araştırmada her resmi ve özel ilköğretim okulu bir küme kabul edilmiştir. Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının bulunduğu liste Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının adlarının bulunduğu bu listeye yani örnekleme çerçevesine göre çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarından her birine birden başlayarak bir numara verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerin dağılımı

Kişisel Bilgilerin Dağılımı	Öğretmenler	
	f	%
Cinsiyet	Kadın	62 36.70
	Erkek	36 63.30
	<b>Toplam</b>	98 100
Kıdem	0-5 yıl	16 16.30
	6-10 yıl	23 23.50
	11-15 yıl	27 27.60
	16-20 yıl	17 17.30
	21 ve üstü	15 15.30
	<b>Toplam</b>	98 100
Yaş	20-25 yaş	3 3.10
	26-30 yaş	21 21.40
	31-35 yaş	30 30.60
	36-40ve üstü	24 24.50
	41ve üstü	20 20.40
	<b>Toplam</b>	98 100
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	52 52.00
	Fen Edebiyat Fakültesi	42 42.90
	Diğer	5 5.10
	<b>Toplam</b>	98 100
Branş	Türkçe Öğretmenliği	48 49.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	41 41.80
	Diğer	9 9.20
	<b>Toplam</b>	98 100
Eğitim	Ön Lisans	2 2.00
	Lisans	91 92.90
	Yüksek Lisans	5 5.10
	<b>Toplam</b>	98 100
Çalışılan Okul	Devlet Okulu	86 87.80
	Özel Okul	12 12.20
	<b>Toplam</b>	98 100
Görev Yaptığı Okulda Çalışılan Süre	1-3 yıl	60 61.20
	4-6 yıl	18 18.40
	7-9 yıl	11 11.20
	10 yıl ve üstü	9 9.20
	<b>Toplam</b>	98 100

Örneklemin sayısı kadar küme yansız bir şekilde, yansız numaralar tablosu kullanılarak seçilmiştir. Yani yansız küme örnekleme yoluyla 25 resmi okul, 5 özel okul belirlenmiştir. Bu ilköğretim okullarındaki 6-8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin seçiminde ise olasılığa dayalı olmayan “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ön koşulumuz 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleridir. Araştırmanın amacına uygun grubu bulup seçme işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda Aydın ili merkez ilçesinde görev yapan 98 öğretmene yöneltilmiş likert ölçekli sorularla Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Demografik özelliklerden cinsiyet, yaş, çalışılan okul, öğretmenlik süresi, okullarındaki süreleri, eğitim durumları, asıl branşları gibi özellikler belirtilerek araştırmaya katkı sağlanmıştır. Katılımcıların %36.70’i (n=36) erkek, %63.30’u (n=62) kadınlardan oluşmaktadır. Yaş aralıklarından 20 ile 25 yaşları arasındaki katılımcıların oranı %3.10 (n=3), 26 ile 30 yaşları arasındakilerin oranı %21.40 (n=21), 31 ile 35 yaşları arasındakilerin oranı %30.60 (n=30), 36 ile 40 yaşları arasındakilerin oranı %24.50 (n=24) ve 41 yaş ve üzerindekiilerin oranı ise %20.40 (n=20) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %87.80’i (n=86) devlet okulunda geri kalanı ise özel okullarda çalışmaktadır. Meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında 1 ile 5 yıl arasında çalışanların oranı %16.30 (n=16), 6 ile 10 yıl arasında çalışanların oranı %23.50 (n=23), 11 ile 15 yıl arasında çalışanların oranı %27.60 (n=27), 16 ile 20 yıl arasında çalışanların oranı %17.30 (n=17) ve 21 yıl ve üzerinde çalışanların oranı ise %15.30 (n=15) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin buldukları okullarda çalıştıkları sürelerin dağılımı 1 ile 3 yıl arası %61.20 (n=60), 4 ile 6 yıl arası %18.40 (n=18), 7 ile 9 yıl arası %11.20 (n=11), 10 ile 12 yıl arası %8.20 (n=8) ve 13 yıl ve üzeri %1.00 (n=1) olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların %92.90’ı (n=91) lisans mezunudur. Öğretmenlerin %49.00’u (n=48) Türkçe Öğretmenliği ve %41.80’i (n=41) Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olmaktadır.

### **3.2.3. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu**

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak 12 öğretmenden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma göz önünde bulundurulmuştur.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve diğerleri, 2005).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özelliklerden cinsiyet, yaş, çalışılan okul, öğretmenlik süresi, okullarındaki süreleri, eğitim durumları, asıl branşları gibi özellikler belirtilerek araştırmaya katkı sağlanmıştır.

**Tablo 2:** Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Kişisel Bilgiler	Öğretmenler	
		f
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	7
	<b>Toplam</b>	12
Kıdem	1-10 yıl	6
	11-20 yıl	3
	20-30 yıl	3
	<b>Toplam</b>	12
Yaş	20-30 yaş	6
	31-40 yaş	4
	41 ve üstü	2
	<b>Toplam</b>	12
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	9
	Fen Edebiyat Fakültesi	3
	<b>Toplam</b>	12
Branş	Türkçe Öğretmenliği	6
	Türk Dili ve Edebiyatı	6
	<b>Toplam</b>	12
Eğitim	Lisans	11
	Yüksek Lisans	1
	<b>Toplam</b>	12
Görev Yaptığı Okulda Çalışılan Süre	1-3 yıl	6
	4-6 yıl	6
	<b>Toplam</b>	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi, görüşmeler 7’si kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 6’sı 20-30

yaş gurubu aralığında iken; 4'ü 31-40 yaş aralığında, iki öğretmen ise 41 ve üstü yaşlarındadır. Görüşme yapılmasını kabul eden öğretmenlerden 6'sı 3-6 yıllık mesleki deneyime sahip iken, diğer 6'sı ise 13-30 yıllık deneyime sahiptir. Öğretmenler buldukları okula göre çalıştıkları yıl göz önüne alındığında 6'sı 1-3 yıllık, 6'sı da 4-6 yıllıktır. Mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde ise görüşme yapılan öğretmenlerin 9'unun eğitim fakültesinden, 3'ünün fen-edebiyat fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Görüşmeye yapılan öğretmenlerin 6'sının Türkçe öğretmenliği bölümünden, 6'sının ise Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin 11'i lisans mezunu 1'i de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “*Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi*” ve Türkçe öğretmenlerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla geliştirilen “*Öğretmen Görüşme Formu*” kullanılarak toplanmıştır.

#### **3.3.1. Ortaokul 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketi**

Tarama araştırmalarında geniş bir topluluğa ulaşma ve verilerde genelleme yapabilme durumu söz konusu olduğundan verileri en geniş ve verimli biçimde toplayabilmek için anket tekniği uygun görülmüştür. Bunun yanında görüşmeye de başvurulmuştur. Çünkü tarama araştırmalarında veri toplamak için genellikle anket ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır.

Anket, birey ya da grubun araştırma problemleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bir veri toplama tekniğidir. Anket soruları hazırlanırken araştırmacılar, araştırma problemleriyle ilgili kuramsal çalışmaları incelemeli, anket konusuyla ilgili gözlemler yapıp ilgili kişilerle konuşmalı ve bu verilerden yola çıkarak sorular hazırlanmalıdır (Erden, 1998).

Araştırmada kullanılan anketi geliştirirken, öncelikle araştırma amacı doğrultusunda alan yazın taranmış, alan yazında ne tür veri toplama araçları geliştirildiği incelenmiştir. Araştırmacının deneyim ve uygulamaları da önemli bir kaynak olmuştur. Bu incelemeler sonucunda, araştırmanın alt amaçları da göz önünde bulundurularak anket maddeleri yazılmıştır. Böylece *“İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketi”* taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda ankette bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Daha sonra anketin dil geçerliği için 5 öğretmene anket verilerek hatalı veya yanlış anlamalara neden olabilecek maddelerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Yapılan bu uygulamanın ardından alınan geribildirimlere göre gereken düzeltmeler yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket formu, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ile ilgili ifadeleri içeren sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan amaç ve kazanımlara (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi) ilişkin ifadeleri içeren 31 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde tema/içerik ile ilgili 14 soru bulunmaktadır. Dördüncü bölümde öğretim durumları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ile ilgili 46 soru bulunmaktadır. Beşinci bölümde ölçme ve değerlendirme ile ilgili 16 soru bulunmaktadır.

### **3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu**

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı öğretmen görüşme formudur. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan veri toplama aracıdır. *“Görüşme, önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir.”* (Stewart ve Cash, 1985; Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2005: 119). Bu bağlamda görüşme yöntemini kullanarak bireylerin belli bir konu hakkındaki bakış açıları daha kolay anlaşılabilir.

Görüşme, doğal bir iletişim ve bilgi toplama yolu olduğundan anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlama yapmaya olanak sağlamasının yanı



sıra araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesine de zemin hazırlar (Serper ve Gürsakal, 1989; Kaptan, 1991; Akt: Sarı, 2007).

Yapılan araştırmada yeni uygulanan Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini daha ayrıntılı anlayabilmek için anket uygulanan örneklem içinden seçilen 12 Türkçe öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması aşamasında da öncelikle alanyazın taramaları ve anket formunun pilot uygulama sonuçları dikkate alınmıştır. Bununla birlikte görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın genel ve alt amaçları ile anket sorularına paralel olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan deneme görüşme formu Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına incelenmiştir. Uzman kişilerin görüşleri alındıktan sonra görüşme formunun kapsam ve dil geçerliği için 5 Türkçe öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğretmenler, soruların içeriği ve anlaşılabilirliği ile ilgili çeşitli geribildirimler vermişlerdir. Öğretmenlerden alınan geribildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, dört bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu; birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölüm öğretmenlik mesleği ile ilgili yedi sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde Türkçe öğretim programı ve ders planların yönelik sekiz soru ve dördüncü bölümde Türkçe dersi öğretim programına yönelik 6 tane açık uçlu soru bulunmaktadır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Bu bölümde, ortaokullarda görev yapan 6-8. sınıf Türkçe derslerini yürüten 98 Türkçe öğretmenine anket uygulanması ve 12 öğretmenle de görüşme yapılması yoluyla gerçekleştirilen veri toplama sürecine yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin (Ek:4) alındıktan sonra örneklemde

yer alan okullardaki 6-8. sınıf Türkçe öğretmenlerine, araştırmacı tarafından, Mayıs-Haziran 2013'te dağıtılmıştır. Anketin doldurulması için öğretmenlere süre verilmiş, anketlerin geri alınacağı gün öğretmenlerce tespit edilmiş ve anketler belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplam 110 anket dağıtılmış, 104 anket geri alınmış, 98'i değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının% 82 olduğu saptanmıştır.

### **3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması**

Görüşme için gönüllü olan öğretmenler daha önceden okullarında ziyaret edilerek görüşme günü ve zamanı için randevu alınmıştır. Görüşmeler okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odasında, boş dersliklerde ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak belirlenen sorular öğretmenlere araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlerin gereken bilgileri vermeleri ve rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, sessizliği sağlamaya, öğretmenleri yönlendirmemeye ve konuşmaları için teşvik etmeye özen gösterilmiştir.

## **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

### **3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumları ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemine ait görüşlerine ilişkin elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumlarını ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemi ile gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının çözümlemesinde; dolayısıyla aynı örneklem grubu üzerinde yapılan iki farklı ölçümün olması varsayımının sağlanması nedeniyle bu araştırmada Bağımlı Gruplar t-testi (Paired Sample t-test) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlemesinde SPSS- Windows 15 paket programı kullanılmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temele alınarak elde edilen aritmetik ortalamalara göre; öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı öğrenme alanlarında yer alan kazanımların, temaların ve öğretim durumlarının önemine yönelik görüşleri yorumlanırken,

“Hiç Önemli Değil”	1.00 - 1.80
“Nadiren Önemli ”	1.81 - 2.60
“Biraz önemli”	2.61 - 3.40
“Genellikle Önemli”	3.41- 4.20
“Çok önemli”	4.21 - 5.00 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı öğrenme alanlarında yer alan kazanımların, temaların ve öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme türlerine başvurulma sıklıklarına ilişkin görüşleri yorumlanırken,

“Hiç”	1.00 - 1.80
“Nadiren”	1.81 - 2.60
“Bazen”	2.61 - 3.40
“Genellikle”	3.41- 4.20
“Her Zaman”	4.21 - 5.00 olarak belirlenmiştir.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları analiz edilmiştir. Türkçe Dersi Öğrenme Programının ulaşılabilirliği, uygulanabilirliği; öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumları, Türkçe Ders Öğrenme Programı ve programın öğeleri olan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, yöntem ve teknikler ve ölçme ve değerlendirmeye ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin veriler analiz edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. *“İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223).

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış, yazılı metin haline getirilen her bir soruya değişik kişilerin verdiği yanıtları içeren veriler birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar ilgili alan yazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandığı bazı ifadeler ile araştırmacının tespit ettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aynı anlama gelen cümleler tek biçimde kodlanmıştır.

Görüşme notlarından yola çıkarak kodlamalar yapıldıktan sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, sonra kodlamaları altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temaların sunumunda ise tablolardan yararlanılmıştır.

Görüşme verileri rapor haline getirilirken öncelikle var olan durum tanımlanarak betimlenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve var olan durumu okuyucunun daha iyi anlamasını sağlamak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken ‘Ö’ harfi ve öğretmenlere verilen numaralar (Örneğin Ö2) alıntılarının sonuna eklenmiştir.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan Aydın ili Aydın İli merkez Efeler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular alt problemler doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

#### 4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların önemine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma ve Dilbilgisi Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	Çok önemli		Genellikle önemli		Biraz önemli		Nadiren önemli		Hiç önemli değil		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	<b>DİNLEME</b>											
1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	84	85,7	11	11,2	3	3,1	-	-	-	-	4,82	,454
2. Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme	89	90,8	6	6,1	2	2	1	1,0	-	-	4,86	,456
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme	84	85,7	11	11,2	2	2	1	1,0	-	-	4,81	,504
4. Söz varlığını zenginleştirme	82	83,7	12	12,2	4	4,1	-	-	-	-	4,79	,496
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	84	85,7	9	9,2	5	5,1	-	-	-	-	4,80	,510
<b>TOPLAM</b>											<b>4,81</b>	

<b>KONUŞMA</b>												
1. Konuşma kurallarını uygulama	76	77,6	19	19,4	3	3,1	-	-	-	-	4,74	,503
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	78	79,6	14	14,3	5	5,1	1	1,0	-	-	4,72	,605
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	67	68,4	19	19,4	11	11,2	1	1,0	-	-	4,55	,733
4. Kendi konuşmasını değerlendirme	68	69,4	17	17,3	12	12,2	1	1,0	-	-	4,55	,747
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	87	88,8	6	6,1	5	5,1	-	-	-	-	4,83	,496
<b>TOPLAM</b>											<b>4,67</b>	
<b>OKUMA</b>												
1. Okuma kurallarını uygulama	82	83,7	12	12,2	4	4,1	-	-	-	-	4,79	,496
2. Okuduğu metni anlama ve çözümlenme	92	93,9	2	2,0	4	4,1	-	-	-	-	4,89	,418
3. Okuduğu metni değerlendirme	86	87,8	8	8,2	4	4,1	-	-	-	-	4,83	,469
4. Söz varlığını zenginleştirme	86	87,8	9	9,2	2	2,0	1	1,0	-	-	4,83	,491
5. Okuma alışkanlığı kazanma	89	90,8	5	5,1	4	4,1	-	-	-	-	4,86	,445
<b>TOPLAM</b>											<b>4,84</b>	
<b>YAZMA</b>												
1. Yazma kurallarını uygulama	74	75,5	17	17,3	7	7,1	-	-	-	-	4,68	,602
2. Planlı yazma	76	77,6	14	14,3	8	8,2	-	-	-	-	4,69	,616
3. Farklı türlerde metinler yazma	67	68,4	21	21,4	9	9,2	1	1,0	-	-	4,57	,703
4. Kendi yazdıklarını değerlendirme	64	65,3	24	24,5	6	6,1	4	4,1	-	-	4,51	,789
5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	83	84,7	11	11,2	2	2,0	2	2,0	-	-	4,78	,578
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	82	83,7	10	10,2	4	4,1	2	2,0	-	-	4,75	,626
<b>TOPLAM</b>											<b>4,66</b>	
<b>DİLBİLGİSİ</b>												
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	62	63,3	24	24,5	11	11,2	-	-	1	1,0	4,48	,776
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	57	58,2	28	28,6	13	13,3	-	-	-	-	4,44	,719
3. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	57	58,2	25	25,5	16	16,3	-	-	-	-	4,41	,758
4. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	56	57,1	24	24,5	17	17,3	-	-	1	1,0	4,36	,842
5. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	56	57,1	24	24,5	17	17,3	-	-	1	1,0	4,36	,842
6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	56	57,1	23	23,5	18	18,4	-	-	1	1,0	4,35	,852

7. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	58	59,2	24	24,5	15	15,3	-	-	1	1,0	<b>4,40</b>	<b>,822</b>
8. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	55	56,1	25	25,5	17	17,3	-	-	1	1,0	<b>4,35</b>	<b>,840</b>
9. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	69	70,4	21	21,4	8	8,2	-	-	-	-	<b>4,62</b>	<b>,634</b>
10. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme	79	80,6	14	14,3	5	5,1	-	-	-	-	<b>4,75</b>	<b>,538</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>4,45</b>	

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme ( $\bar{X} = 4,81$ ), konuşma ( $\bar{X} = 4,84$ ), okuma ( $\bar{X} = 4,67$ ), yazma ( $\bar{X} = 4,66$ ) ve dilbilgisi ( $\bar{X} = 4,45$ ) öğrenme alanlarının ve bu öğrenme alanlarında yer alan tüm kazanımların “Çok Önemli” düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından en yüksek ortalama ile “Konuşma” öğrenme alanını önemli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yer alan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma ve Dilbilgisi Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>DİNLEME</b>												
1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	23	23,5	26	26,5	45	45,9	3	3,1	1	1,0	<b>3,68</b>	<b>,903</b>
2. Dinlenen/izlenen anlam ve çözümleme	13	13,3	29	29,6	52	53,1	3	3,1	1	1,0	<b>3,51</b>	<b>,802</b>
3. Dinlediklerini değerlendirme	13	13,3	26	26,5	54	55,1	5	5,1	-	-	<b>3,47</b>	<b>,789</b>
4. Söz varlığını zenginleştirme	13	13,3	33	33,7	44	44,9	7	7,1	1	1,0	<b>3,51</b>	<b>,852</b>
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	14	14,3	23	23,5	53	54,1	6	6,1	2	2,0	<b>3,41</b>	<b>,884</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,51</b>	

<b>KONUŞMA</b>												
1. Konuşma kurallarını uygulama	10	10,2	33	33,7	42	42,9	10	10,2	3	3,1	<b>3,37</b>	<b>,913</b>
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	8	8,2	26	26,5	52	53,1	8	8,2	4	4,1	<b>3,26</b>	<b>,879</b>
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	5	5,1	31	31,6	45	45,9	12	12,2	5	5,1	<b>3,19</b>	<b>,904</b>
4. Kendi konuşmasını değerlendirme	7	7,1	28	28,6	49	50,0	6	6,1	8	8,2	<b>3,20</b>	<b>,962</b>
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	12	12,2	33	33,7	41	41,8	10	10,2	2	2,0	<b>3,43</b>	<b>,908</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,29</b>	
<b>OKUMA</b>												
1. Okuma kurallarını uygulama	29	29,6	37	37,8	27	27,6	4	4,1	1	1,0	<b>3,90</b>	<b>,909</b>
2. Okuduğu metni anlama ve çözümlenme	29	29,6	34	34,7	30	30,6	4	4,1	1	1,0	<b>3,87</b>	<b>,922</b>
3. Okuduğu metni değerlendirme	27	27,6	34	34,7	33	33,7	3	3,1	1	1,0	<b>3,84</b>	<b>,900</b>
4. Söz varlığını zenginleştirme	21	21,4	34	34,7	35	35,7	6	6,1	2	2,0	<b>3,67</b>	<b>,950</b>
5. Okuma alışkanlığı kazanma	18	18,4	29	29,6	36	36,7	12	12,2	3	3,1	<b>3,47</b>	<b>1,027</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,75</b>	
<b>YAZMA</b>												
1. Yazma kurallarını uygulama	12	12,2	26	26,5	49	50,0	8	8,2	3	3,1	<b>3,36</b>	<b>,912</b>
2. Planlı yazma	11	11,2	28	28,6	44	44,9	10	10,2	5	5,1	<b>3,30</b>	<b>,978</b>
3. Farklı türlerde metinler yazma	10	10,2	26	26,5	41	41,8	14	14,3	7	7,1	<b>3,18</b>	<b>1,038</b>
4. Kendi yazdıklarını değerlendirme	12	12,2	25	25,5	41	41,8	13	13,3	7	7,1	<b>3,22</b>	<b>1,060</b>
5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	9	9,2	27	27,6	48	49,0	11	11,2	3	3,1	<b>3,28</b>	<b>,896</b>
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	14	14,3	21	21,4	42	42,9	18	18,4	3	3,1	<b>3,25</b>	<b>1,018</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,26</b>	
<b>DİLBİLGİSİ</b>												
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	17	17,3	39	39,8	33	33,7	4	4,1	5	5,1	<b>3,60</b>	<b>,992</b>
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	21	21,4	32	32,9	39	39,8	3	3,1	3	3,1	<b>3,66</b>	<b>,951</b>
3. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	21	21,4	32	32,7	35	35,7	7	7,1	3	3,1	<b>3,62</b>	<b>1,000</b>
4. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kav. ve uygulama	17	17,3	33	33,7	37	37,8	7	7,1	4	4,1	<b>3,53</b>	<b>,996</b>



5. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	19	19,4	37	37,8	29	29,6	8	8,2	5	5,1	<b>3,58</b>	<b>1,054</b>
6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	19	19,4	29	29,6	37	37,8	9	9,2	4	4,1	<b>3,51</b>	<b>1,037</b>
7. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	21	21,4	33	33,7	35	35,7	5	5,1	4	4,1	<b>3,63</b>	<b>1,009</b>
8. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	16	16,3	34	34,7	35	35,7	8	8,2	5	5,1	<b>3,48</b>	<b>1,027</b>
9. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	18	18,4	38	38,8	37	37,8	3	3,1	2	2,0	<b>3,68</b>	<b>,880</b>
10. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme	18	18,4	28	28,6	42	42,9	6	6,1	4	4,1	<b>3,51</b>	<b>,997</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,58</b>	

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin “Dinleme” ( $\bar{X} = 3,51$ ), “Okuma” ( $\bar{X} = 3,75$ ) ve “Dilbilgisi” ( $\bar{X} = 3,58$ ) öğrenme alanında yer alan kazanımların “Genellikle” gerçekleştiğini belirttikleri; bunun yanı sıra “Konuşma” ( $\bar{X} = 3,29$ ) ve “Yazma” ( $\bar{X} = 3,26$ ) öğrenme alanlarında yer alan kazanımların ise “Bazen” gerçekleştirildiğini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla Türkçe dersi öğretim programında yer alan her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmış ve bu analize ilişkin bulgular verilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dinleme” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Öneme İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kazanımların Önemi	98	24,112	1,838			
Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	98	17,602	3,548	97	16,109	,000

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 16,109, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Konuşma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Öneme İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kazanımların Önemi	98	23,408	2,603			
Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	98	16,479	3,832	97	17,156	,000

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 17,156, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim

programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Okuma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kazanımların Önemi	98	24,234	2,074			
Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	98	18,785	4,094	97	13,322	,000

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98) = 13,322$ ,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Yazma” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kazanımların Önemi	98	28,000	3,204			
Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	98	19,622	4,983	97	15,384	,000

$p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98) = 15,384$ ,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dilbilgisi” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dilbilgisi” Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine İlişkin Görüşleri İle Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kazanımların Önemi	98	44,591	6,780			
Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri	98	35,826	8,772	97	10,289	,000

$p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dilbilgisi” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98) = 10,289$ ,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim

programında yer alan “Dilbilgisi” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

#### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu temaların/içeriklerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin önemine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların/İçeriklerin Önemine İlişkin Görüşleri

TEMA/İÇERİK	Çok önemli		Genellikle önemli		Biraz önemli		Nadiren önemli		Hiç önemli değil		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Sevgi (insan, aile, vatan, millet, bayrak, dil vb ...)	77	78,6	15	15,3	6	6,1	-	-	-		
2. Millî Kültür (geleneksel, sanat, spor, bayramlar )	71	72,4	21	21,4	5	5,1	1	1,0	-	-	4,65	,627
3. Toplum Hayatı ( medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, küreselleşme Dayanışma, dostluk....)	66	67,3	22	22,4	10	10,2	-	-	-	-	4,57	,673
4. Okuma Kültürü (okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayımlar, kütüphaneler...)	69	70,4	17	17,3	10	10,2	2	2,0	-	-	4,56	,760
5. İletişim (insanlarla, uluslararası, kültürel, bilgi, aile, kitle...)	68	69,4	19	19,4	10	10,2	1	1,0	-	-	4,57	,717
6. Hak ve özgürlükler (bireysel, insan, eğitim, çocuk, hasta .... )	65	66,3	22	22,4	10	10,2	1	1,0	-	-	4,54	,720
7. Kişisel Gelişim (kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, Sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi)	67	68,4	18	18,4	12	12,2	1	1,0	-	-	4,54	,748
8. Bilim ve Teknoloji (iletişim araçları, bilgisayar, buluşlar ...)	51	52,0	29	29,6	19	19,4	2	2,0	-	-	4,36	,751

9. Alışkanlıklar (alışkanlık ve insan, sağlıklı yaşama, spor, ...)	48	49,0	29	29,6	19	19,4	2	2,0	-	-	<b>4,25</b>	<b>,841</b>
10. Zaman ve Mekan (odamız, evimiz, okulumuz, şehirler, ülkeler,.)	42	42,9	34	34,7	21	21,4	1	1,0	-	-	<b>4,19</b>	<b>,807</b>
11. Duygular (umut, mutluluk, heyecan, korku, kaygı, özlem, ....)	58	59,2	25	25,5	14	14,3	1	1,0	-	-	<b>4,42</b>	<b>,773</b>
12. Doğa ve Evren (mevsimler, iklim, doğa olayları, canlılar, manzaralar, kar, yağmur, yıldızlar, gezegenler, dünya, uzay ....)	53	54,1	29	29,6	15	15,3	1	1,0	-	-	<b>4,36</b>	<b>,778</b>
13. Güzel Sanatlar (sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf, mimari ...)	57	58,2	26	26,5	15	15,3	-	-	-	-	<b>4,42</b>	<b>,746</b>
14. Kavramlar ve Çağrışımlar (rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, estetik zevk, güzellik, zıtlıklar, önce, şimdi, sonra, harfler ve sayılar )	52	53,1	28	28,6	17	17,3	1	1,0	-	-	<b>4,33</b>	<b>,798</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>4,46</b>	

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin tümünün “Çok Önemli” düzeyde ( $\bar{X} = 4,46$ ) olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yer alan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin ne ölçüde önem verildiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin “Genellikle” önemli düzeyde ( $\bar{X} = 4,10$ ) gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Sevgi”, “Milli Kültür”, “Toplum Hayatı”, “Okuma Kültürü” ve “Duygular” temalarının “Çok önemli” olduğunu belirttikleri, bunun yanı sıra “İletişim”, “Hak ve Özgürlükler”, “Kişisel Gelişim”, “Bilim ve Teknoloji”, “Alışkanlıklar”, “Zaman ve Mekan”, “Doğa ve Evren”, “Güzel Sanatlar” ve “Kavramlar ve Çağrışımlar” temalarının ise “Genellikle” önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların/İçeriklerin Önem Düzeylerine İlişkin Görüşleri

TEMA/İÇERİK	Çok önemli		Genellikle önemli		Biraz önemli		Nadiren önemli		Hiç önemli değil		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Sevgi (insan, aile, vatan, millet, bayrak, dil vb ...)	63	64,3	26	26,5	7	7,1	2	2,0	-		
2. Millî Kültür (geleneksel, sanat, spor, bayramlar ...)	53	54,1	33	33,7	10	10,2	2	2,0	-	-	4,39	,756
3. Toplum Hayatı ( medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, küreselleşme Dayanışma, dostluk....)	48	49,0	34	34,7	16	16,3	-	-	-	-	4,32	,743
4. Okuma Kültürü (okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayınlar, kütüphaneler...)	45	45,9	31	31,6	20	20,4	2	2,0	-	-	4,21	,840
5. İletişim (insanlarla, uluslararası, kültürel, bilgi, aile, kitle...)	43	43,9	27	27,6	27	27,6	1	1,0	-	-	4,14	,861
6. Hak ve özgürlükler (bireysel, insan, eğitim, çocuk, hasta .... )	35	35,7	25	25,5	32	32,7	4	4,1	2	2,0	3,88	1,014
7. Kişisel Gelişim (kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, Sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi, ...)	40	40,8	26	26,5	24	24,5	7	7,1	1	1,0	3,98	1,020
8. Bilim ve Teknoloji (iletişim araçları, bilgisayar, buluşlar ...)	38	38,8	34	34,7	22	22,4	4	4,1	-	-	4,08	,881
9. Alışkanlıklar (alışkanlık ve insan, sağlıklı yaşama, spor,...)	31	31,6	32	32,7	30	30,6	3	3,1	2	2,0	3,88	,961
10. Zaman ve Mekan (odamız, evimiz, okulumuz, şehirler, ülkeler,.)	36	36,7	36	36,7	22	22,4	3	3,1	1	1,0	4,05	,901
11. Duygular (umut, mutluluk, heyecan, korku, kaygı, özlem, ....)	45	45,9	35	35,7	16	16,3	-	-	2	2,0	4,23	,871
12. Doğa ve Evren (mevsimler, iklim, doğa olayları, canlılar, manzaralar, kar, yağmur, yıldızlar, gezegenler, dünya, uzay ....)	41	41,8	32	32,7	22	22,4	2	2,0	1	1,0	4,12	,899
13. Güzel Sanatlar (sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf, mimari ...)	33	33,7	27	27,6	30	30,5	7	7,1	1	1,0	3,85	1,005
14. Kavramlar ve Çağrışımlar (rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, estetik zevk, güzellik, zıtlıklar, önce, şimdi, sonra, harfler ve sayılar)	32	32,7	30	30,6	31	31,6	2	2,0	3	3,1	3,87	,997
<b>TOPLAM</b>											<b>4,10</b>	

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu temaların/içeriklerin gerçekleşme düzeyleri farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temaların Önemine İlişkin Görüşleri İle Temaların Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Temaların Önemi	98	62,540	8,228			
Temaların Gerçekleşme Düzeyleri	98	57,602	9,635	97	4,057	,000

$p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu temaların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98) = 4,057, p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların önemli olduğunu; fakat öğretim programında yer alan temaların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

#### 4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.



**Tablo 13.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öğrenme Alanlarına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri

ÖĞRETİM DURUMLARI	Çok önemli		Genellikle önemli		Biraz önemli		Nadiren önemli		Hiç önemli değil		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	<b>DİNLEME</b>											
1. Katılımlı dinleme	61	62,2	29	29,6	8	8,2	-	-	-	-	4,54	,644
2. Katılımsız dinleme/izleme	51	52,0	29	29,6	16	16,3	1	1,0	1	1,0	4,30	,854
3. Not alarak dinleme/izleme	53	54,1	29	29,6	12	12,2	2	2,0	2	2,0	4,31	,914
4. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme	64	65,3	19	19,4	12	12,2	1	1,0	2	2,0	4,44	,898
5. Yaratıcı dinleme/izleme	63	64,3	18	18,4	15	15,3	1	1,0	1	1,0	4,43	,862
6. Seçici dinleme/izleme	55	56,1	27	27,6	14	14,3	1	1,0	1	1,0	4,36	,842
7. Eleştirel dinleme/izleme	63	64,3	19	19,4	12	12,2	3	3,1	1	1,0	4,42	,896
<b>TOPLAM</b>											<b>4,40</b>	
<b>KONUŞMA</b>												
1. İkna etme	49	50,0	32	32,7	16	16,3	1	1,0	-	-	4,31	,781
2. Eleştirel konuşma	53	54,1	30	30,6	15	15,3	-	-	-	-	4,38	,741
3. Katılımlı konuşma	59	60,2	27	27,6	12	12,2	-	-	-	-	4,47	,706
4. Tartışma	59	60,2	27	27,6	10	10,2	1	1,0	1	1,0	4,44	,801
5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma	62	63,3	25	25,5	10	10,2	-	-	1	1,0	4,50	,763
6. Güdümlü konuşma	45	45,9	31	31,6	22	22,	-	-	-	-	4,23	,796
7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	55	56,1	28	28,6	14	14,3	1	1,0	-	-	4,39	,769
8. Serbest konuşma	60	61,2	26	26,5	12	12,2	-	-	-	-	4,48	,707
9. Yaratıcı konuşma	65	66,3	21	21,4	12	12,2	-	-	-	-	4,54	,705
10. Hafızada tutma tekniği	56	57,1	24	24,5	17	17,3	-	-	1	1,0	4,36	,842
<b>TOPLAM</b>											<b>4,41</b>	

**OKUMA**

1. Sessiz okuma	80	81,6	16	16,3	2	2,0	-	-	-	-	4,79	,453
2. Sesli okuma	69	70,4	22	22,4	7	7,1	-	-	-	-	4,63	,615
3. Göz atarak okuma	50	51,0	31	31,6	16	16,3	1	1,0	-	-	4,32	,783
4. Özetleyerek okuma	57	58,2	32	32,7	7	7,1	1	1,0	1	1,0	4,45	,762
5. Not alarak okuma	62	63,3	28	28,6	6	6,1	2	2,0	-	-	4,53	,706
6. İşaretleyerek okuma yöntemi	53	54,1	30	30,6	15	15,3	-	-	-	-	4,38	,741
7. Tahmin ederek okuma	50	51,0	28	28,6	20	20,4	-	-	-	-	4,30	,791
8. Soru sorarak okuma	58	59,2	30	30,6	9	9,2	1	1,0	-	-	4,98	,511
9. Söz korusu	42	42,9	20	20,4	35	35,7	1	1,0	-	-	4,05	,912
10. Okuma tiyatrosu	42	42,9	32	32,7	18	18,4	4	4,1	2	2,0	4,10	,979
11. Ezberleme	38	38,8	19	19,4	24	24,5	15	15,3	2	2,0	3,77	1,17
12. Metinlerle ilişkilendirme	64	65,3	22	22,4	12	12,2	-	-	-	-	4,53	,706
13. Tartışarak okuma	65	66,3	17	17,3	12	12,2	3	3,1	1	1,0	4,44	,898
14. Eleştirel okuma	72	73,5	16	16,3	8	8,2	1	1,0	1	1,0	4,60	,769

**TOPLAM**

4,41

**YAZMA**

1. Not alma	65	66,3	23	23,5	12	12,2	-	-	-	-	4,53	,748
2. Özet çıkarma	63	64,5	23	23,5	12	12,2	-	-	-	-	4,52	,706
3. Boşluk doldurma	58	59,2	26	26,5	12	12,2	2	2,0	-	-	4,42	,786
4. Kelime ve kavram havuzundan seçerek okuma	53	54,1	29	29,6	14	14,3	2	2,0	-	-	4,35	,802
5. Serbest yazma	67	68,4	22	22,4	9	9,2	-	-	-	-	4,59	,655
6. Kontrollü yazma	58	59,2	28	28,6	10	10,2	2	2,0	-	-	4,44	,761
7. Güdümlü yazma	55	56,1	27	27,6	15	15,3	1	1,0	-	-	4,38	,781
8. Yaratıcı yazma	76	77,6	17	17,3	4	4,1	1	1,0	-	-	4,71	,592
9. Metin tamamlama	62	63,3	28	28,6	8	8,2	-	-	-	-	4,55	,644
10. Tahminde bulunma	60	61,2	31	31,6	7	7,1	-	-	-	-	4,54	,628
11. Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	64	65,3	20	20,4	12	12,2	2	2,0	-	-	4,48	,789
12. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	63	64,3	20	20,4	13	13,3	1	1,0	1	1,0	4,45	,839
13. Duyulardan hareketle yazma	59	60,2	26	26,5	9	9,2	4	4,1	-	-	4,42	,824
14. Grup olarak yazma	49	50,0	25	25,5	19	19,4	4	4,1	1	1,0	4,19	,959
15. Eleştirel yazma	73	74,5	14	14,3	5	5,1	5	5,1	1	1,0	4,56	,885

**TOPLAM**

4,47

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme ( $\bar{X} = 4,40$ ), konuşma ( $\bar{X} = 4,41$ ), okuma ( $\bar{X} = 4,41$ ) ve yazma ( $\bar{X} = 4,47$ ) öğrenme alanlarının tümünde yer verilen öğretim durumlarının “Çok Önemli” olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yer alan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öğrenme Alanlarına Ait Öğretim Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRETİM DURUMLARI	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	<b>DİNLEME</b>											
1. Katılımlı dinleme	17	17,3	35	35,7	44	44,9	2	2,0	-	-	<b>3,68</b>	<b>,781</b>
2. Katılımsız dinleme/izleme	18	18,4	30	30,6	43	43,9	5	5,1	2	2,0	<b>3,58</b>	<b>,918</b>
3. Not alarak dinleme/izleme	12	12,2	17	17,3	55	56,1	10	10,2	4	4,1	<b>3,23</b>	<b>,939</b>
4. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme	13	13,3	15	15,3	49	50,0	15	15,3	6	6,1	<b>3,14</b>	<b>1,035</b>
5. Yaratıcı dinleme/izleme	9	9,2	16	16,3	59	59,2	12	12,2	3	3,1	<b>3,16</b>	<b>,869</b>
6. Seçici dinleme/izleme	10	10,2	16	16,3	56	57,2	10	10,2	6	6,1	<b>3,14</b>	<b>,952</b>
7. Eleştirel dinleme/izleme	13	13,3	13	13,3	56	57,1	11	11,2	5	5,1	<b>3,18</b>	<b>,977</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,30</b>	
<b>KONUŞMA</b>												
8. İkna etme	13	13,3	21	21,4	50	51,0	12	12,2	2	2,0	<b>3,31</b>	<b>,926</b>
9. Eleştirel konuşma	20	20,4	19	19,4	43	43,9	13	13,3	3	3,1	<b>3,40</b>	<b>1,053</b>
10. Katılımlı konuşma	16	16,3	18	18,4	52	53,1	11	11,2	1	1,0	<b>3,37</b>	<b>,925</b>
11. Tartışma	18	18,4	18	18,4	48	49,0	11	11,2	3	3,1	<b>3,37</b>	<b>1,010</b>
12. Empati kurarak konuşma	13	13,3	19	19,4	48	49,0	16	16,3	2	2,0	<b>3,25</b>	<b>,955</b>
13. Gülümlü konuşma	11	11,2	22	22,4	46	46,9	18	18,4	1	1,0	<b>3,24</b>	<b>,920</b>

14. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	17	17,3	14	14,3	52	53,1	14	14,3	1	1,0	<b>3,32</b>	<b>,960</b>
15. Serbest konuşma	27	27,6	28	28,6	32	32,7	9	9,2	2	2,0	<b>3,70</b>	<b>1,037</b>
16. Yaratıcı konuşma	13	13,3	17	17,3	53	54,1	10	10,2	5	5,1	<b>3,23</b>	<b>,982</b>
17. Hafızada tutma tekniği	9	9,2	16	16,3	51	52,0	20	20,4	2	2,0	<b>3,10</b>	<b>,902</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,32</b>	

**OKUMA**

18. Sessiz okuma	40	40,8	39	39,8	16	16,3	3	3,1	-	-	<b>4,18</b>	<b>,816</b>
19. Sesli okuma	40	40,8	36	36,7	18	18,4	4	4,1	-	-	<b>4,14</b>	<b>,861</b>
20. Göz atarak okuma	23	23,5	26	26,5	40	40,8	8	8,2	1	1,0	<b>3,63</b>	<b>,967</b>
21. Özetleyerek okuma	13	13,3	26	26,5	49	50,0	8	8,2	2	2,0	<b>3,40</b>	<b>,894</b>
22. Not alarak okuma	14	14,3	20	20,4	53	54,1	9	9,2	2	2,0	<b>3,35</b>	<b>,910</b>
23. İşaretleyerek okuma yöntemi	20	20,4	24	24,5	46	46,9	7	7,1	1	1,0	<b>3,56</b>	<b>,931</b>
24. Tahmin ederek okuma	22	22,4	25	25,5	44	44,9	5	5,1	2	2,0	<b>3,61</b>	<b>,959</b>
25. Soru sorarak okuma	14	14,3	31	31,6	42	42,9	8	8,2	3	3,1	<b>3,45</b>	<b>,943</b>
26. Söz korusu	17	17,3	21	21,4	42	42,9	13	13,3	5	5,1	<b>3,32</b>	<b>1,072</b>
27. Okuma tiyatrosu	13	13,3	24	24,5	42	42,9	13	13,3	6	6,1	<b>3,25</b>	<b>1,048</b>
28. Ezberleme	10	10,2	29	29,6	41	41,8	15	15,3	3	3,1	<b>3,28</b>	<b>,952</b>
29. Metinlerle ilişkilendirme	18	18,4	28	28,6	41	41,8	9	9,2	2	2,0	<b>3,52</b>	<b>,965</b>
30. Tartışarak okuma	17	17,3	20	20,4	43	43,9	15	15,3	3	3,1	<b>3,33</b>	<b>1,034</b>
31. Eleştirel okuma	17	17,3	19	19,4	41	41,8	15	15,3	6	6,1	<b>3,26</b>	<b>1,108</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,52</b>	

**YAZMA**

32. Not alma	26	26,5	26	26,5	35	35,7	9	9,2	2	2,0	<b>3,66</b>	<b>1,034</b>
33. Özet çıkarma	28	28,6	25	25,5	41	41,8	4	4,1	-	-	<b>3,78</b>	<b>,910</b>
34. Boşluk doldurma	34	34,7	39	39,8	20	20,4	5	5,1	-	-	<b>4,04</b>	<b>,872</b>
35. Kelime ve kavram havuzundan seçerek okuma	23	23,5	39	39,8	30	30,6	5	5,1	1	1,0	<b>3,79</b>	<b>,896</b>
36. Serbest yazma	32	32,7	32	32,7	28	28,6	5	5,1	1	1,0	<b>3,90</b>	<b>,953</b>
37. Kontrollü yazma	22	22,4	35	35,7	35	35,7	6	6,1	-	-	<b>3,74</b>	<b>,877</b>
38. Gündümlü yazma	22	22,4	30	30,6	38	38,8	8	8,2	-	-	<b>4,08</b>	<b>,901</b>
39. Yaratıcı yazma	25	25,5	26	26,5	36	36,7	9	9,2	2	2,0	<b>3,64</b>	<b>1,027</b>
40. Metin tamamlama	30	30,6	33	33,7	33	33,7	2	2,0	-	-	<b>3,92</b>	<b>,852</b>

41. Tahminde bulunma	27	27,6	35	35,7	29	29,6	7	7,1	-	-	<b>3,83</b>	<b>,916</b>
42. Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	13	13,3	29	29,6	48	49,0	5	5,1	3	3,1	<b>3,44</b>	<b>,898</b>
43. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	16	16,3	28	28,6	42	42,9	9	9,2	3	3,1	<b>3,45</b>	<b>,975</b>
44. Duyulardan hareketle yazma	14	14,3	31	31,6	43	43,9	9	9,2	1	1,0	<b>3,48</b>	<b>,888</b>
45. Grup olarak yazma	11	11,2	21	21,4	45	45,9	15	15,3	6	6,1	<b>3,16</b>	<b>1,022</b>
46. Eleştirel yazma	13	13,3	17	17,3	41	41,8	18	18,4	9	9,2	<b>3,07</b>	<b>1,123</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,66</b>	

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin “Dinleme” ( $\bar{X} = 3,30$ ) ve “Konuşma” ( $\bar{X} = 3,32$ ) öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının “Bazen” gerçekleştirildiğini belirttikleri; bunun yanı sıra “Okuma” ( $\bar{X} = 3,52$ ) ve “Yazma” ( $\bar{X} = 3,66$ ) öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının ise “Genellikle” gerçekleştirildiğini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla Türkçe dersi öğretim programında yer alan her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmış ve bu analize ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Dinleme” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretim Durumlarının Önemi	98	30,846	4,966	97	11,729	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	23,132	5,265			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98)= 11,729$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Konuşma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretim Durumlarının Önemi	98	44,163	6,248			
Öğretim Durumlarının Gerçekleşme Düzeyleri	98	33,346	7,859	97	11,398	,000

$p<.05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98)= 11,398$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Okuma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretim Durumlarının Önemi	98	61,428	7,447			
Öğretim Durumlarının Gerçekleşme Düzeyleri	98	49,346	9,394	97	10,890	,000

$p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 10,890,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan “Yazma” Öğrenme Alanına Ait Öğretim Durumlarının Önemine İlişkin Görüşleri İle Öğrenme Durumlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğretim Durumlarının Önemi	98	67,204	7,990			
Öğretim Durumlarının Gerçekleşme Düzeyleri	98	55,061	11,503	97	9,818	,000

$p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir [t(98)= 9,818, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

#### 4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin öğretmen görüşleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Kısa Cevaplı Maddeler	32	32,7	34	34,7	26	26,5	4	4,1	2		
2. Çoktan Seçmeli Mad.	33	33,7	39	39,8	23	23,5	2	2,0	1	1,0	<b>4,03</b>	<b>,866</b>
3. Eşleştirme Maddeleri	37	37,8	35	35,7	21	21,4	5	5,1	-	-	<b>4,06</b>	<b>,894</b>
4. Doğru / Yanlış Mad.	32	32,7	34	34,7	23	23,5	8	8,2	1	1,0	<b>3,89</b>	<b>,989</b>
5. Açık Uçlu Sorular	61	62,2	26	26,5	9	9,2	2	2,0	-	-	<b>4,48</b>	<b>,749</b>
6. Görüşme	20	20,4	39	39,8	25	25,5	12	12,2	2	2,0	<b>3,64</b>	<b>1,007</b>
7. Tutum Ölçekleri	15	15,3	29	29,6	38	38,8	13	13,3	3	3,1	<b>3,40</b>	<b>1,003</b>
8. Öz değerlendirme	26	26,5	35	35,7	23	23,5	12	12,2	2	2,0	<b>3,72</b>	<b>1,053</b>
9. Akran değerlendirme	19	19,4	39	39,8	19	19,4	16	16,3	5	5,1	<b>3,52</b>	<b>1,132</b>
10. Gözlem formları	23	23,5	36	36,7	25	25,5	12	12,2	2	2,0	<b>3,67</b>	<b>1,033</b>
11. Kontrol listeleri	29	29,6	33	33,7	21	21,4	11	11,2	4	4,1	<b>3,73</b>	<b>1,126</b>
12. Dereceli puan anahtarı	33	33,7	39	39,8	16	16,3	6	6,1	4	4,1	<b>3,92</b>	<b>1,057</b>
13. Ürün Dosyaları	38	38,8	34	34,7	20	20,4	4	4,1	2	2,0	<b>4,04</b>	<b>,973</b>
14. Performans Ödevi	59	60,2	27	27,6	8	8,2	2	2,0	2	2,0	<b>4,41</b>	<b>,884</b>
15. Proje Ödevi	58	59,2	25	25,5	10	10,2	3	3,1	2	2,0	<b>4,36</b>	<b>,934</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,91</b>	



Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne “Genellikle” ( $\bar{X} = 3,91$ ) başvurulması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden “Açık Uçlu Sorular” ( $\bar{X} = 4,48$ ), “Performans Ödevi” ( $\bar{X} = 4,41$ ) ve “Proje Ödevleri”ne ( $\bar{X} = 4,36$ ) “Her Zaman” başvurulması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 20’de yer verilmiştir.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1. Kısa Cevaplı Maddeler	27	27,6	37	37,8	25	25,5	6	6,1	3		
2. Çoktan Seçmeli Maddeler	28	28,6	42	42,9	24	24,5	4	4,1	-	-	<b>3,95</b>	<b>,836</b>
3. Eşleştirme Maddeleri	28	28,6	33	33,7	31	31,6	6	6,1	-	-	<b>3,84</b>	<b>,912</b>
4. Doğru / Yanlış Maddeleri	21	21,4	38	38,8	26	26,5	12	12,2	1	1,0	<b>3,67</b>	<b>,982</b>
5. Açık Uçlu Sorular	51	52,0	27	27,6	15	15,3	5	5,1	-	-	<b>4,26</b>	<b>,903</b>
6. Görüşme	9	9,2	26	26,5	32	32,7	19	19,4	12	12,2	<b>3,01</b>	<b>1,153</b>
7. Tutum Ölçekleri	8	8,2	18	18,4	41	41,8	25	25,5	6	6,1	<b>2,96</b>	<b>1,009</b>
8. Öz değerlendirme	17	17,3	21	21,4	34	34,7	19	19,4	7	7,1	<b>3,22</b>	<b>1,162</b>
9. Akran değerlendirme	12	12,2	16	16,3	37	37,8	25	25,5	8	8,2	<b>2,98</b>	<b>1,116</b>
10. Gözlem formları	13	13,3	23	23,5	33	33,7	22	22,4	7	7,1	<b>3,13</b>	<b>1,127</b>
11. Kontrol listeleri	18	18,4	20	20,4	31	31,6	20	20,4	9	9,2	<b>3,18</b>	<b>1,221</b>
12. Dereceli puanlama anahtarları	29	29,6	29	29,6	24	24,5	12	12,2	4	4,1	<b>3,68</b>	<b>1,145</b>
13. Öğrenci Ürün Dosyaları	30	30,6	27	27,6	24	24,5	14	14,3	3	3,1	<b>3,68</b>	<b>1,145</b>
14. Performans Ödevi	65	66,3	29	29,6	4	4,1	-	-	-	-	<b>4,62</b>	<b>,565</b>
15. Proje Ödevi	65	66,3	26	26,5	6	6,1	1	1,0	-	-	<b>4,58</b>	<b>,656</b>
<b>TOPLAM</b>											<b>3,63</b>	

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne “Genellikle” ( $\bar{X} = 3,63$ )

başvurduklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden “Açık Uçlu Sorular” ( $\bar{X} = 4,26$ ), “Performans Ödevi” ( $\bar{X} = 4,62$ ) ve “Proje Ödevleri”ne ( $\bar{X} = 4,58$ ) “Her Zaman” başvurdukları; bunun yanı sıra öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme türlerinden “Tutum Ölçekleri” ( $\bar{X} = 2,96$ ), “Akran Değerlendirme” ( $\bar{X} = 2,98$ ) ve “Görüşme” ( $\bar{X} = 3,01$ ) türlerine ise “Bazen” başvurduklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmış ve bu analize ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurulması Gerektiği ile Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurulma Sıklığı	98	58,851	8,960	97	6,408	,000
Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurma Sıklığı	98	54,632	8,618			

$p < .05$

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98) = 6,408$ ,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine sıklıkla başvurulması gerektiğini; fakat öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerini sıklıkla yer vermedikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

## 4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında anket sorularına paralel sorular sorularak öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak öğrenilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının ulaşılabilirliği, uygulanabilirliği, hizmet içi eğitim durumları ve Türkçe ders öğretim programı ve programın öğeleri olan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular ayrı başlıklar altında ve tablolar halinde sunulmuş, bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programı ve Planlarına ve Eğitim Öğretim Ortamına İlişkin Görüşleri

Türkçe ders öğretim programına ulaşma yolları ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin görüşmeye katılan öğretmenlerden 11'i internet ve kılavuz kitaplarından, 1'i de sadece internetten ders programına ve planlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre Türkçe ders öğretim programına ulaşma yolları ile ilgili öğretmenlerin genellikle internet ve kılavuz kitaplarından yararlandıkları ve öğretmen görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ders programına ve planlarına ne derece bağlı kaldıklarına ile ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i ders programına ve planlara bağlı kaldığını belirtirken, 4'ü de ders programını ve planları yeterli bulmadığını ve program dışında etkinliklerde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmen görüşleri arasında farklılık olduğu söylenebilir.

**Tablo 22:** Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını hazırlarken başvurdukları yollar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını (yıllık ve günlük) Hazırlama da başvurdukları yollar	f
İnternette indirdiğim örnek planlardan yararlanırım	12
Meslektaşlarımla yardımlaşarak hazırlarım	11
Program yardımıyla kendim hazırlarım	9
Meslektaşlarımla yaptığım planlara bakarak yaparım	5
Müdürün yönlendirmesiyle hazırlarım	2
Müfettişlerin yönlendirmesine göre plan yaparım	1
<b>Toplam</b>	<b>40</b>

Tablodan da anlaşılacağı gibi Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını hazırlarken başvurdukları yollarla ilgili görüşme yapılan öğretmenlerden 12'si internetten, 11'i meslektaşlarıyla yardımlaşarak, 9'u program yardımıyla, 5'i meslektaşlarının yaptığı planlara bakarak, 2'si müdürün yönlendirilmesi ile, 1'de müfettişlerin yönlendirilmesiyle planları hazırladığını belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını hazırlarken farklı yollarla başvurdukları söylenebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders programına ve planlarına bağlı kaldıkları, bunun yanı sıra ders programını ve planları yeterli bulmayan ve program dışında etkinliklere de başvurduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 23:** Yıllık ve günlük planların öğretim sürecine yön verip vermediği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Yıllık veya günlük planların, öğretim sürecine yeterli düzeyde yön verip vermeme durumları</b>	<b>f</b>
<b>Evet veriyor</b>	
Zamanlama konusunda yön veriyor.	6
Amaçlar öğrencilerin hazır bulunuşluğuna ve seviyelerine göre olduğu için	3
Türkçeyi düzgün kullanmaları konusunda	1
Ölçme ve değerlendirme yaparken	1
Yöntem ve teknikleri uygularken	1
<b>Hayır vermiyor</b>	
Güncel konular olmadığından	2
Müfredat dışı farklı etkinlikleri yaparken	2
Planlar yetersiz ve gereksiz detaylar yer veriyor	2
Test tekniğini uygularken	1
Planlar hazırlanırken bölgesel ve çevresel şartlar göz önüne alınmamış	1
Amaçlar beden dilini kullanmalarına imkân vermiyor	1
Diksiyonlarını düzeltmeleri konusunda	1
Bazı amaçlar öğrencilerin seviyelerinin altında kaldığı için	1
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tabloya göre yıllık ve günlük planların öğretim sürecine yön verip vermediğini belirlemek için görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı zamanlama konusunda, 3'ü amaçlar öğrencilerin hazır bulunuşluğuna ve seviyelerine göre olduğu için, 1'i Türkçeyi düzgün kullanmaları konusunda, 1'i ölçme ve değerlendirme konusunda, 1'de yöntem ve teknikleri uygulamada yıllık ve günlük planların yön verdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerden 2'si konuların güncel olmadığını, 2'si müfredat dışı etkinlikler yaparken, 2'si planların yetersiz ve gereksiz detaylara yer verdiğini, 1'i test tekniğini uygulamada, 1'i amaçların öğrencilerin beden dilini kullanmalarında, 1'i öğrencilerin diksiyonlarını düzeltmelerinde, 1'i de bazı amaçların öğrencilerin seviyelerinin altında kaldığı için yıllık ve günlük planların yön vermekte

eksik kaldığını belirtmişlerdir. “Zamanlama” konusu öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Ders işlerken hangi kazanımları ne zaman, ne kadar sürede işleyeceğimi bildiğim için yeterli düzeyde yön veriyor. Zamanlama konusunda yardımcı oluyor. Zamanın yetersiz kaldığı durumlarda plan dışına çıkıyorum.”(Ö1)*

*“Yıllık ve günlük planlar çoğunlukla yön veriyor, çünkü planlar öğrenci hazır bulunuşluğuna ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlıyoruz. Türkçeyi düzgün kullanmaları, beden dilini kullanmaları ve diksiyonlarını düzeltmeleri konusunda program dışına çıkıyorum.”(Ö4)*

*“Ders işlerken yeterli olmasa da yön veriyor. Zamanlama konusunda amaç ve kazanımların ne zaman ve ne kadar sürede işlenmesi konusunda yardımcı oluyor. Bazen plan dışına çıkıp değişik etkinlikler yapıyorum.”(Ö6)*

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda yıllık ve günlük planların genellikle ders işlerken zamanı doğru ve dengeli kullanma, ile hangi yöntem ve teknikleri kullanacakları konusunda öğretmenlere yardımcı olduğu söylenebilir. Planların ders işlerken yeterli olduğu bazende gerekli görülen yerlerde öğretmenlerin plan dışına çıktıkları ve farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 24:** Türkçe dersleri programda belirtilen amaçlarına ulaşip ulaşamama nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe dersleri programda belirtilen amaçlarına ulaşip ulaşamama nedenleri</b>	<b>f</b>
<b>Ulaşıyor çünkü,</b>	
Amaçlar öğrencilerin seviyelerine göredir	6
Amaçlar açık ve net bir şekilde yazılmıştır	3
Temel dil becerilerini kavrayabiliyorlar	1
Kendilerini ifade edebiliyorlar	1
<b>Ulaşmıyor çünkü,</b>	
Sınav odaklı eğitimden dolayı	2
Metinler ve bilgiler güncel olmadığından dolayı	2
Öğrenci seviyelerinin birbirinden farklılığından dolayı	2
Amaçlara ayrılan süre yetersiz	1
Öğrencilerin okuma alışkanlıkları yok	1
Dilbilgisi konularının yoğun olması	1
Öğrenciler anlama ile ilgili ana fikir bulma ile ilgili amaçlarda zorlanıyorlar.	1
Müfredat konuları ile MEB sınav soruları dağılımı farklıdır.	1
Etkinlikler yetersiz	1
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tabloya göre Türkçe dersinin programda belirtilen amaçlara ulaşım ulaşıldığını belirlemek için görüşme yapılan öğretmenlerden 6'sı amaçların öğrencilerin seviyesine göre olduğu, 3'ü amaçların açık ve net bir şekilde belirtildiği, 1'i temel dil becerilerini kavradıkları, 1'i de öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri için programda belirtilen amaçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden 2'si öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmadığından, 2'si öğrencilerin anlama ile ilgili ana fikir bulma ile ilgili amaçlarda zorlandıklarını, 2'si metinlerin konularının ve bilgilerinin güncel olmadığından, 1'i amaçları gerçekleştirilmede sürenin yetersiz olduğundan, 1'i müfredat konuları ile MEB sınav soruları dağılımının farklılığından, 1'i de çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğu için programda belirtilen amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Genellikle amaçların öğrencilerin seviyesine göre olduğu öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak dile getirirken, sınav odaklı eğitimin amaç ve kazanımları gölgelediği belirtilmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Ulaşıyor çünkü, öğrenciler genel olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerini öğreniyorlar. Kendilerini ifade edebiliyorlar. Amaçlar öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış.”*  
(Ö1)

*“Ulaşıyor, çünkü kazanımlar, yapılan çalışmalar, ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknikler programda belirtilen amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu amaçların büyük bir bölümü öğrencilerin seviyelerine uygun olduğundan belirtilen amaçlara ulaşabiliyorum. Planlar öğrenci hazır bulunuşluğuna ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlıyoruz. Planları hazırlarken bölgesel ve çevresel şartları göz önüne alıyoruz.”*(Ö3)

*“Ulaşmıyor, çünkü; sınav odaklı bir eğitim öğretim dersin asıl kazanımlarını büyük ölçüde gölgeyor. Dilbilgisi çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle okuma metinleri gerektirdiği biçimde işlenmiyor ve öğrenilen onca kuralda (dilbilgisi açısından ) kural olarak kalıyor, işletilemiyor.”*(Ö8)

*“Ulaşmıyor, çünkü, müfredatlarda okuma yazma anlama alanlarına önem verilmiştir. Fakat MEB sınavlarında dilbilgisi ağırlıklı konular gelmektedir. Müfredatın buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.”*(Ö9)

Öğretmenler programda belirtilen amaç ve kazanımların açık, net ve anlaşılır bir şekilde belirtildiğini, öğrenci seviyelerine göre olduğu ve büyük oranda

öğrencilerin amaç ve kazanımları edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci seviyelerinin bazen amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı, öğrencilerin okuma ve anlama alanlarında isteksiz ve yetersiz kaldıkları söylenebilir. Sınav endeksli eğitim sisteminin amaç ve kazanımlara yönelik olmadığı ve bu yüzden öğrencilerin amaç ve kazanımları edinmelerinde sorunlar yaşandığı, MEB sınavlarında çıkan soruların müfredat konularını kapsamadığını müfredat dışı konular ile ilgili sorularında sorulduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve bu yüzden programda belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Müfredat hazırlanırken bu sorunların göz önünde bulundurulması gerektiği, MEB tarafından sınav sorularının hazırlanan müfredat konuları doğrultusunda sorulması gerektiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Türkçe dersinin daha etkili ve verimli işleyebilmek için, görüşme yapılan öğretmenlerden 9'u teknolojik araç ve gereçlerinin, 6'sının drama odasının, 5'i sınıf kitaplığının, 4'ü okul kütüphanesinin, 3'ü Türkçe dersliğinin olduğu bir eğitim ortamı ile ilgili bir beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. "Drama Odası" ve "Sınıf Kitaplığı" konusu öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*"Teknolojik imkânlarla sahip, görselliği bol olan bir Türkçe dersliği olurdu. İçinde Türkçe ile ilgili temel kaynaklar, ansiklopediler, sözlük ve imla kılavuzları, romanlar ve şiir kitapları yer alırdı."*(Ö1)

*"Drama yaparken kullanabileceğimiz kıyafet, ve aksesuarların bulunduğu bir drama odası; sunum yapmak için bilgisayar, projeksiyon makinesi, ve akıllı tahtaların olduğu Türkçe dersliği olurdu."*(Ö3)

*"Türkçe dersi zengin kaynaklarla donatılmış bir ortamda işlendiğinde daha verimli olurdu diye düşünüyorum. Çocukların her an kitaplarla haşır neşir olduğu bir sınıf farklı olurdu. Kütüphanesi, drama odası olan bir okul ve teknolojik araçlarla donanmış bir Türkçe dersliği olmasını isterdim. Sınıf kitaplığında öğrencilerin seveceği kitaplar yer almalıdır."*(Ö10)

Öğretmenlerin Türkçe dersini daha etkili ve verimli işleyebilmeleri için sınıf kitaplığı olan, ders için gerekli olan araç-gereç ve her türlü teknolojik materyallerin bulunduğu Türkçe dersliği ve drama odası mevcut olan bir eğitim öğretim ortamı olması gerektiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programı genel sorunları ile ilgili on iki öğretmen ile yapılan yüzyüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

**Tablo 25:** Türkçe Dersi İlköğretim programını uygularken karşılaşılan genel sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe Dersi İlköğretim programını uygularken karşılan genel sorunlar</b>	<b>f</b>
Sınav odaklı eğitim ve çoktan seçmeli sınav soruları	3
Dilbilgisi	2
Metinler	2
Dersin öneminin anlaşılması	1
Zaman yetersizliği	1
Yerel farklılıkların gözetilmemesi	1
Temaları öğrencinin ilgisini çekmemesi	1
Materyal eksikliği	1
Birbirini tekrar eden etkinlikler	1
<b>Herhangi bir sorun yaşamıyorum</b>	<b>2</b>

Türkçe dersi öğretim programında karşılaşılan genel sorunlar hakkında; bir öğretmen Türkçe dersinde çekilen materyal eksikliğini dile getirirken; bir diğeri dersin öneminin anlaşılmadığını ve çoktan seçmeli sınavların programda sorunlara neden olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Derse uygun materyal bulmakta zorlanıyorum. Materyallerin eksikliği programın uygulanmasını zorlaştırıyor.” (Ö1)*

*“Öğrenciler not için çalışıyor, dersin önemini anlamıyorlar. Sınavların çoktan seçmeli olması, derse ait tüm bilgilerin sınavda soruluyor olması programı uygulamada sorunlara yol açıyor.” (Ö2)*

Metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini beliten iki öğretmenden birisi aynı zamanda temalar hazırlanırken yerel farklılıkların gözetilmediği şeklinde görüş belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Programda bölgesel farklılıklar gözetilmediği ve temalar ve metinler öğrenci ilgileri doğrultusunda hazırlanmadığı için; öğrenciler okuduklarını algılamada, ifade etmede sorunlar yaşıyorlar.” (Ö3)*

*“Öğrencilerin ilgisini çekecek, yönlendirebilecek metinlere ve şiirlere yer verilmelidir. Öğrenciyi yönlendirebilecek metinlere ve şiirlere yer verilirse öğrencinin derste daha verimli ve etkili olabileceğini düşünüyorum.” (Ö12)*



Dilbilgisi konularında sorunlar yaşadığını belirten iki öğretmenden biri aynı zamanda performans ödevlerinin önemsenmediğini belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Sınıflar arası konu dağılımında çok sorun var. 5. ve 7. sınıf konuları yetersiz kalıyor. Dilbilgisi konularında aksama oluyor. Performans ödevleri, öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığından sorunlar yaşıyor.” (Ö7)*

*“Müfredatta dilbilgisi konularına önem verilmemesine karşın sınavlarda karşılaşılması sorun yaratmaktadır.” (Ö9)*

Bir öğretmen zaman yetersizliğinden şikayet ederken; bir diğeri de etkinliklerin birbirinin tekrarı olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Amaç ve kazanımlar zaman açısından çok fazla, hepsi gerçekleşmiyor.” (Ö6)*

*“Türkçe kitaplarında yer alan bazı etkinliklerin fazla ve birbirini tekrar eden durumda olması öğrencilerin ilgisinin dağılmasına neden oluyor.” (Ö10)*

Görüşmeye katılan iki öğretmen sınav odaklı eğitimin sorunlara neden olduğunu belirtirken; iki öğretmen de programı uygularken herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Okullardaki sınav odaklı çalışmalar programı tamamıyla uygulamada yetersiz kalıyor. Türkçe dersi ilköğretim programının ülkemizin gerçekleriyle örtüşmüyor. Kısacası, sınav olduğu sürece pek çok kazanım ötelenektir.” (Ö8)*

*“Programdaki uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum. Program gayet açık bir şekilde belirtilmiş. Sınava dayalı bir eğitim yaptığımız için programın aksamasına neden oluyor.” (Ö11)*

*“Türkçe dersi öğretim programını uygularken herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum.” (Ö4)*

Öğretmenler metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini ve metinlerin yerel farklılıkları gözetmediğini, metinler ile ilgili etkinlikler genellikle birbirinin tekrarı olduğunu belirtmişler. Derslerde kullanılacak materyali elde etmede sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sınav odaklı eğitim ve sınavlarda sorulan çoktan seçmeli soruların, müfredatın uygulanmasında sorunlara yol

açtığını belirtmişlerdir. Dilbilgisi konularında sınıflar arasında konu dağılımında sorunlar olduğunu ve dilbilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunları gidermek için, öğrencilerin ilgisini çeken, onların duygu ve düşüncelerini geliştirecek klasik edebiyat eserlerinden metinlerinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Dilbilgisi konularının sınıflar arası dağılımının daha adil dağıtılarak, çalışma kitaplarında etkinlik sayısı çoğaltılarak sorunlar giderilebileceğini ifade etmişler. Derslerin daha verimli olması için materyal eksikliğinin de giderilmesi gerektiğini konusunda görüş bildirmişler.

**Tablo 26:** Amaç ve kazanımlara ilişkin yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

Türkçe dersi amaç ve kazanımlarını öğrenme alanlarına göre yaşanan sorunlar	f
Yazma alanında yaşanan sorunlar	6
Konuşma alanında yaşanan sorunlar	5
Okuma alanında yaşanan sorunlar	2
Dilbilgisi alanında yaşana sorunlar	2
Dinleme alanında yaşanan sorunlar	1
<b>Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum</b>	<b>2</b>

Amaç ve kazanımlar konusunda, yaşanan sorunlar ile ilgili on iki öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

Üç öğretmen konuşma ve yazma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtirken; bir öğretmende sadece konuşma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Konuşma alanı kazanımlarda cümle kurmada eksik kalıyorlar. Yazma alanlarında amaçlarında kompozisyon kurallarını uygulayamıyorlar noktalama işaretleri eksik kalıyorlar.” (Ö1)*

*“Konuşma ve yazma alanındaki amaç ve kazanımlarda sorun yaşıyorum. Öğrenci seviyeleri bu amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kalıyor. Öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında da kitap okumaları gerekiyor. Öğrenciler günlük, kompozisyon, hikâye tamamlama gibi etkinlikler yaptırılabilir.” (Ö3)*

*“Konuşma ve yazma alanlarında sorunlar var. Özgüven eksikliğinden öğrenciler konuşmakta zorlanıyorlar. Konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazıya aktaramıyorlar. Bunu aşmak için her türlü yoruma olumlu pekiştireç verilmelidir.” (Ö10)*

*“Öğrenciler konuşma alanı kazanımlarını kavrayamıyorlar ve uygulamakta sorun yaşıyorlar. Bu sorun sınıf ortamında öğrencilerin ilgisini çekecek konular üzerinde konuşmalar yapılarak ve öğrencilere konuşma kuralları hakkında gerekli dönüt ve düzenlemeler yaparak aşılabılır.” (Ö7)*

Bir öğretmen dinleme/izleme ve yazma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtirken, bir diğeri yazma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Öğrenci dinleme/izleme, dinleneni anlama ve çözümlemede, sesini ve beden dilini kullanmada, okuma, yazım ve noktalama kullanımında, zorluk çekiyor. Televizyon ve bilgisayar kullanımı buna neden oluyor. Teknoloji kullanımının azaltılması gerekiyor.” (Ö2)*

*“Yazma öğrenme alanında amaç ve kazanımları gerçekleştirmedi sorunlar yaşıyorum. Öğrenciler yazı yazma konusunda pek istekli davranmıyorlar. Farklı türlerde yazılar yazmakta zorlanıyorlar. Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede zorlanıyorlar. Yazma alanı ile ilgili etkinlikler yapılarak, farklı türlerde metinler yazma etkinlikleri çoğaltılabilir” (Ö5)*

Okuma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirten iki öğretmenden biri ayrıca yazma alanı kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Okuma alanındaki amaç ve kazanımlara ulaşmada problem yaşıyorum. Öğrenciler okuma metinlerini ilgi duymuyorlar. Öğrencilerin ilgisini çeken metinler olmalıdır.” (Ö12)*

*“Okuma, yazma alanındaki amaç ve kazanımlar öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı soruna neden oluyor. Bu amaç ve kazanımları verirken öğrencinin ilgisini beklentilerini karşılayacak şekilde derse yönlendirmek lazım.” (Ö11)*

Bir öğretmen dilbilgisi ve konuşma kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtirken, bir diğeri sadece dilbilgisi kazanımlarında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Konuşma alanı ve dilbilgisi alanlarındaki amaç ve kazanımlarda sorunlar yaşıyorum. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade*

*edemiyorlar öz güven eksikliği var. Konuşma alanında eksiklikler öğrencilerin özgüven kazanabileceği etkinlikler yapılarak giderilebilir. Dilbilgisi alanında bol bol etkinlik yaparak sorunu aşabiliriz.” (Ö6)*

*“Dilbilgisi konusun belirlenen amaç ve kazanımlar öğrencinin diline yansımıyor.” (Ö8)*

Aynı görüşte olan iki öğretmende herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirttiler.

*“Kazanımlar öğrenci seviyelerine göre, gayet açık ve net bir şekilde belirtilmiştir.” (Ö9), (Ö4)*

Öğretmenler öğrencilerin konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak yansıtamadıklarını, bunun öğrencilerin bilgi eksiklerinden ve kendilerine özgüvenleri olmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, okuma metinlerinin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, okumaktan sıkıldıklarını ve dersi dinlemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konulardaki bilgi eksiklerinin kitap okuyarak, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebileceği ortam yaratılarak giderilebileceğini ifade etmişler. Öğrencilerin ilgisini çeken konularda, farklı türlerde yazı yazma etkinliklerinin yer alması gerektiği konusunda görüşlerini açıklamışlar. Dilbilgisi konularında eksiklikler etkinlik sayısı çoğaltılarak giderilebileceğini söylemişlerdir.

Konuşma alanı amaç ve kazanımlarda öğrencilerin özgüven eksikliğinden kaynaklanan konuşma zorluğu yaşadıkları ve cümle kurmada eksik kaldıkları, öğrenci seviyelerinin bu amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı öğretmen görüşleri doğrultusunda söylenebilir. Yazma alanı amaç ve kazanımları ile ilgili öğrencilerin, kompozisyon kurallarını uygulayamadıkları, noktalama işaretleri yerinde kullanamadıkları, öğrenciler yazı yazma konusunda pek istekli davranmadıkları söylenebilir. Bu yüzden de duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede zorlandıkları, farklı türlerde yazılar yazmakta zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin dinleme, dinleneni anlama ve çözümlenmede, sesini ve beden dilini kullanmada, okuma, yazım ve noktalama kullanımında, zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Okuma alanı amaç ve kazanımlara ulaşmada öğretmenlerin problem yaşadığı, bu problemin öğrencilerin okuma heveslerinin olmamasından ve okuma metinlerini ilgi duymamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Okuma alanı amaç ve kazanımları verirken öğrencinin ilgisini ve beklentilerini karşılayacak şekilde derse yönlendirmek gerektiği şeklinde ifade edilebilir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade edememesi öz güven eksikliğinden kaynaklandığını ve bu alanında eksiklikleri gidermek için öğrencilerin özgüven kazanabileceği etkinlikler yapılarak giderilebileceği söylenebilir. Dilbilgisi konusunda belirlenen amaç ve kazanımların öğrencinin diline yansımadağı günlük konuşmalarında ve ders içi etkinliklerden anlaşılabilceğı ifade edilmiştir.

**Tablo 27:** Türkçe dersi öğretim programını yansıtan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliğı konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe dersi öğretim programını yansıtan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliğı</b>	<b>f</b>
Kitap içeriklerinin yetersizliğı	7
Çalışma kitaplarının dilbilgisi açısından yetersizliğı	7
Metinde işlenen konular	3
Test tekniğinin olmaması	2
<b>Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum</b>	<b>1</b>

Ders ve kılavuz kitaplarının yeterliliğı ile ilgili on iki öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

Ders kitaplarını içerik açısından yetersiz bulan yedi öğretmenden dördü aynı zamanda çalışma kitaplarının dilbilgisi konuları ve etkinlikleri açısından yetersiz bulurken, iki öğretmende kitaplarda test tekniğine ve çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Bazı sınıfların ders kitapları içerik açısından yetersiz kalıyor. Aynı konuda birçok etkinlik var; ama düzeyleri basit ve yetersiz olabiliyor. Etkinlikler öğrencilerin edindikleri bilgileri yapılandırmalarını sağlayacak şekilde, öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmalıdır. Kitapların içeriğinde yaşadığımız hayata yönelik, modern ve klasik edebiyat konuları olabilir.” (Ö3)*

*“Öğretmen kılavuz kitaplarında örnekler artırılmalı, ders kitaplarında çoktan seçmeli soruların sayısı artırılmalıdır. Öğrenci çalışma*

*kitaplarında dilbilgisi ile ilgili etkinlikler yeterli değildir. Dilbilgisi ile ilgili etkinlikler çoğaltılabilir.” (Ö5)*

*“Ders kitapları ve kılavuz kitapları yeterli değil, uygulamaya dönük ve test tekniğini geliştirecek etkinlikler yetersiz. Bu tür etkinliklere daha fazla yer verilebilir.” (Ö7)*

*“Ders ve çalışma kitapları yetersiz kalıyor. Metinler sıkıcı ve uzun, öğrencilerin ilgisini çekmiyor.. Ders kitaplarındaki metinler daha seçici olmalı. Kafa açıcı sorgulayıcı, farklı bakış açılarını tanımaya yönelik metinler olmalıdır.” (Ö8)*

*“Ders ve çalışma kitapları oldukça yetersiz kendini tekrar eden etkinliklerle karşılaşmak mümkündür. Okuma metinleri öğrencilerin ilgi ve alakalarına yönelik, çağdaş konulardan ve hayal dünyalarını zenginleştirici olmalıdır. Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını zenginleştirmelidir.” (Ö9)*

*“Ders kitapları öğrencileri çeşitli sınavlara hazırlama konusunda yetersiz kalıyor. Kılavuz kitaplarda da bazı bölümlerle ilgili yeterli bilgi yer almamaktadır.” (Ö10)*

*“Ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında öğrenme alanlarına göre özellikle dilbilgisi konularında ve yeterli görmüyorum. Öğrenme alanlarına göre etkinlikler olmalıdır.” (Ö11)*

Çalışma kitaplarında dilbilgisi konuları ve konular ile ilgili etkinlikleri yetersiz bulan dört öğretmenden biri ders kitaplarındaki metinlerin uzun olduğunu, biri metinlerin konularının sıradanlığı ve kullanılan dilin ağır olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerden bir diğeri de, metinlerin konusunun istenileni anlatamadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Kılavuz kitapları yeterlidir. Ders kitaplarındaki metinler uzun olması öğrencilerin dikkatini dağıtıyor. Çalışma kitaplarında dilbilgisi konularında etkinlikler az olduğu için konuları kavramada sorunlara yol açıyor.” (Ö1)*

*“Kitaplar içerik açısından yetersizdir. Dil zaman zaman ağır ve öğrenci seviyelerinin üstündedir. Metinler basit dikkat çekicilikten yoksundur.” (Ö2)*

*“Dilbilgisi konuları açısından kitap içeriklerinin yeterli olduğunu pek düşünmüyorum. Dilbilgisi konuları ile ilgili etkinlikler yeterli değil eksik kalıyor. Metin içerikleri yetersizdir. Ders kitaplarında öğrencinin de yorum katabileceği klasiklerin olduğu metinler olabilir.” (Ö12)*

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri kitaplar konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

*“Ders kitapları ve kılavuz kitaplar yeterlidir. Derse yön vermede yardımcı oluyor, kapsam ve etkinlik açısından geniş bir yelpazeye sahiptir. Dilbilgisi alanlarında etkinlikleri yeterli bulmadığım zamanlarda kendim değişik etkinlikler yapıyorum.” (Ö4)*

Öğretmenlerin ders kitaplarını içerik konusundan yetersiz buldukları, dilbilgisi konuları ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığı, ders kitaplarındaki metinlerin sıkıcı ve öğrencilerin ilgilerini çekmediği söylenebilir. Kitaplardaki metinlerin öğrencilerin ilgi ve alakalarına yönelik çağdaş konulardan seçilmesi gerektiği, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirecek zihin açıcı, hayal dünyalarını zenginleştirici dünya klasiklerinden okuma metinlerinin olması gerektiğini şeklinde yorumlanabilir. Ders ve çalışma kitaplarında sınavlara yönelik çoktan seçmeli soruların yeterli olmadığını, bunun da ders içi etkinliklerin sınavlara hazırlamada yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 28:** Türkçe Dersi öğrenme alanlarında yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe dersi öğrenme alanlarında yaşanan sorunlar</b>	<b>f</b>
Yazma alanı	6
Konuşma alanı	5
Okuma alanı	3
Dinleme alanı	2
Dilbilgisi	2
<b>Herhangi bir sorun yaşamıyorum.</b>	<b>2</b>

Öğrenme alanlarında yaşanan sorunlar ile ilgili on iki öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

Konuşma alanında sorunlar yaşadığını belirten beş öğretmenden üçü aynı zamanda yazma alanında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Konuşma ve yazma alanlarında, konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayıramıyoruz. Diyalog etkinlikleri yetersiz kalıyor. Bitişik eğik yazıyı öğrenciler kullanamıyor. Çalışma kitaplarında sorgulayıcı etkinliklerin yetersiz kalıyor. Bunlara yer verilirse aşılabilir.” (Ö2)*

*“Konuşma alanında sorunlar yaşıyorum. Konuşma etkinliklerinde zaman yetersiz kalıyor. Bilgi sahibi olmadan konuşmak zor, öğrenciler hazırlanmadan geliyor. Öğrenci seviyeleri farklıdır. Kendilerini ifade*

*etmede yetersizler. Derse etkin katılım gerçekleşmiyor. Kitap okumaları gerekiyor. Farklı türlerde yazılmış makaleler okuyabilirler. Araştırma yapmaları gerekiyor.” (Ö7)*

*“Konuşma alanında öğrenciler kendilerini doğru dürüst ifade edemiyorlar. Yazma alanında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edemiyorlar. Yazım ve noktalama işaretlerini kullanamıyorlar. Öğrencilerin derse katılımında sorunlar yaşanıyor. Bu alanlarla ilgili etkinlikler yapılarak ve olumlu pekiştireçler verilerek sorunlar aşılabilir.” (Ö10)*

Okuma alanında sorunlar yaşadığını belirten iki öğretmenden biri aynı zamanda dilbilgisi konularında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Okuma ve yazma alanlarında ciddi sıkıntılar var. Öğrenciler okumayı sevmiyor. Yazı yazmaktan sıkılıyorlar ve kötü bir şekilde yazıyorlar. Öğrenci seviyelerine uygun ve ilgisini çekecek metinler ve kitaplar okutulmalıdır. Yazma alanında ise sabırlı bir şekilde yazı çalışmaları yapılmalıdır.” (Ö11)*

*“Okuma alanında, metinler öğrencinin ilgisini çekmiyor. Bu yüzden de öğrencilerde metinleri okumak istemiyor. Okuma alışkanlığı kazandırılması için öğrencilerin ilgisini çeken klasik metinler olmalıdır.” (Ö12)*

Dinleme alanında sorunlar yaşadığını belirten iki öğretmenden biri okuma alanında diğeri de yazma alanında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Dinleme alanı ile ilgili sorunlar yaşıyorum. Öğrencilerin dinleme alışkanlığı yok. Bu sorunu aşmak için öğrencilerin ilgisini çekecek konulardan bahsediyorum. Kişisel gelişim videoları izlettiriyorum. Okuma ve anlama alanlarında sıkıntı yaşıyorum. Bunun nedeni yeni programın uygulamaya konulmasından sonra öğrencilerin anlamlı okumayı kavrayamaması. Okumaya fazla zaman ayıramamalarından kaynaklanıyor. Okuma yaparken okuduklarını anlayıp anlamadıklarını sorgulamaları gerekiyor.” (Ö4)*

*“Dinleme/izleme alanında sorunlar yaşıyorum. Öğrencilerin ilgisini çekecek metinler bu sorunu ortadan kaldırır. Yazma alanında, öğrenciler yazı yazmak istemiyor. Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede zorlanıyor. Yazı çalışmaları ödüllendirilmelidir.” (Ö5)*

Dilbilgisi alanında sorunlar yaşadığını belirten iki öğretmenden biri aynı zamanda yazma alanında sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:



*“Dilbilgisi alanında konular çok soyut kaldığından öğrenciler konuları kavrayamıyorlar. Bu sorunu konuları somutlaştırmak için, günlük yaşamdan örnekler vererek aşıyorum.” (Ö1)*

*“Dilbilgisi alanında kelime türleri, zaman ve kip çekimlerinde sorunlar yaşıyor. Daha fazla etkinlik yaparak aşılabılır. Yazma alanında yazım ve noktalama kuralları da işletilemiyor. Dikte çalışmaları yapılmalıdır. Gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmalıdır.” (Ö8)*

Bir öğretmende öğrenme alanlarında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

*“Öğrenme alanlarında herhangi bir sorun yaşamıyorum. Öğrenme alanları öğrenci seviyelerine göre düzenlenmiştir.” (Ö9)*

Öğretmenler öğrencilerin konuşma alanında konuya hâkim olmadıkları belirtmişlerdir. Bunun da öğrencilerde özgüven kaybına neden olduğunu ve bu yüzden kendilerini sözlü olarak ifade edemedikleri yukarıda belirtilen öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı söylenebilir. Öğrencilerin yazma alanında da duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede sorunlar yaşadıklarını, yazım ve noktalama işaretlerini kullanamadıkları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Okuma ve dinleme alanlarında yaşanan sorunların metinlerin konularının öğrencilerin ilgisini çekmemesi ve sıkıcı olmalarından kaynaklandığını öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır. Dilbilgisi konularının soyut kaldığını bu yüzden öğrencilerin dilbilgisi konularını kavramakta sorun yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 29:** Türkçe Derslerinde Öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yaşanan sorunlar</b>	<b>f</b>
Eleştirel konuşma	8
Drama	5
Yaratıcı yazma	2
Eleştirel yazma	2
Eleştirel okuma	1
İşaretleterek ve özetleyerek okuma	1
<b>Herhangi bir sorun yaşamıyorum.</b>	<b>1</b>

Öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan sorunlar ile ilgili on iki öğretmenle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

Eleştirel konuşma tekniğinde sorunlar yaşadığını belirten sekiz öğretmenden dördü aynı zamanda drama tekniğinde de sorunlar yaşadığını dile getirirken, bir öğretmen de yaratıcı ve eleştirel yazma tekniğinde sorunlar yaşadığını; bir diğeri de eleştirel okuma ve konuşma tekniğinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Eleştirel konuşma alanında sorunlar yaşıyorum. Öğrenciler eleştirel konuşma yapamıyorlar. Kötüleme ve yergi tarzında konuşma yapıyorlar. Daha fazla kitap okumalılar. Okullarda eleştirel düşünme eğitimi almalıdırlar. Kendini ifade etme alanında sorunlar yaşıyor. Yaratıcı drama dersleri konulabilir. Farklı türlerde metinler okutularak düşünme ve kelime dağarcıkları geliştirilebilir. Diksiyon dersleri konulabilir. Diksiyon çalışmaları yaptırılabilir.” (Ö4)*

*“Drama tekniğinde eğitici yön eksik kalıyor eğlence aracı olarak görüyorlar. Eleştirel konuşma tekniğinde konuyu değil bireyleri eleştiriyorlar. Eleştiri yaparken arkadaş ayırımı yapıyorlar.” (Ö1)*

*“Drama tekniğini uygularken mekân ve malzeme eksikliği bazı sorunlara yol açıyor. Eleştirel konuşmada konu hakkında değil birey göz önüne alınarak eleştiri yapılıyor.” (Ö2)*

*“Yaratıcı ve eleştirel yazma ve konuşma konularında çok sıkıntı var. Yaratıcı yazı yazamıyorlar. Konuşma alanında yeni fikir üretme konusunda da başarısız oluyorlar. Eleştirel bakış açıları çok zayıf. Konuşma alanında yeni fikir üretme konusunda da başarısız oluyorlar. Öğrencilerin teknolojiyle çok haşır neşir olmaları ve fazla zaman ayırmaları, okumaya zaman ayırmamalarına neden oluyor. Eleştirel düşünme eğitimi verilmesi gerekiyor. Öğrencilerin yaratıcı etkinlikler yapabilmesine olanak verecek ortam hazırlanmalıdır. Zamanla konuşmalarına yansyacağını düşünüyorum.” (Ö8)*

*“Eleştirel okuma ve konuşma yöntem ve tekniklerinde sorunlar yaşıyorum. Öğrenciler konu ile ilgili bir fikir üretmekte zorlandıkları için eleştirel bir bakış açısı getirmekte zorlanıyorlar. Müfredatta eleştirel okuma ve konuşma ile ilgili etkinliklere pek yer verilmemiştir. Öğrencilere bu yöntem ve teknikleri etkinlikler yaparak zamanla aşabilir.” (Ö12)*

Bir öğretmen drama tekniğinde sorunlar yaşadığını belirtirken; bir öğretmende yaratıcı yazma tekniğinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Drama tekniğinde sorunlar yaşıyorum. Araç gereç ve teknolojik eksikliği tekniğin uygulanmasında sorun oluyor. Bu sorun eğitime devlet tarafından kaynak aktarılarak aşılabılır.” (Ö10)*

*“Öğrenciler kitap okumadıkları ve kendilerine ait fikir üretemedikleri için, yaratıcı yazma konusunda sorunlar yaşıyorum. Bu alanda daha çok etkinlik yapılarak ve yaptıkları yanlışlar üzerinde konuşarak giderilebilir. Kitap okuma alışkanlığı kazandırarak da düşünme ve farklı ürünler yaratmaları konusuna yardımcı olunabilir.” (Ö3)*

Bir öğretmen işaretleyerek ve özetleyerek okuma tekniğinde sorunlar yaşadığını belirtirken, bir öğretilerde yöntem ve teknikler konusunda herhangi bir sorun yaşamadığı belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“İşaretleyerek ve özetleyerek okuma yönteminde sorun yaşıyorum. Öğrencilere angarya bir iş olarak geliyor. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanarak bu tür etkinlikler yapılmalıdır.” (Ö7)*

Öğretmenler öğrencilerin eleştirel konuşmayı yapamadıklarını, eleştirmeyi olumsuz bir kavram olarak algıladıklarını, eleştiri yaparken arkadaş ayırımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Drama konusunda ise mekân, araç gereç ve materyal sıkıntıları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcı yazma, eleştirel okuma ve yazma konusunda da öğrencilerin fikir üretemediklerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin işaretleyerek ve özetleyerek okumayı ‘angarya’ olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 30:** Türkçe Dersi ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe Dersi ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar</b>	<b>f</b>
Performans ödevlerinin değerlendirilmesi	5
Değerlendirme ölçekleri	2
Kompozisyon değerlendirme	2
Proje ödevlerinin değerlendirilmesi	1
Sözlü anlatımın değerlendirilmesi	1
Yazılı anlatımın değerlendirilmesi	1
Ders içi etkinliklerin değerlendirilmesi	1
<b>Herhangi bir sorun yaşamıyorum</b>	<b>4</b>

Ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan sorunlar ile ilgili on iki öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tabloda verilmiştir.

Tablo incelendiğinde performans ödevlerinde sorun yaşadığını belirten beş öğretmenden biri aynı zamanda proje ödevlerinde de sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu

öğretmenlerden biri ders içi etkinliklerin sorun olduğunu belirtirken; bir diğeri de değerlendirme ölçeklerinin zaman aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Proje ve performans ödevlerinde aileler yaptıkları için değerlendirme konusunda sorun yaşıyorum. Ödevlerini zamanında ve hiç getirmeyen öğrencileri değerlendirmek sorun oluyor. Proje ve performans ödevlerin öğrencileri zamanında ve kendilerinin yapması gerekiyor.” (Ö1)*

*“Performans ödevleri ciddiyetle yapılamadığından ve yaparken ebeveynler tarafından yapıldığından, değerlendirmede sorun yaşıyorum. Ödevler amacına ulaşmıyor.” (Ö7)*

*“Öğrenciler arasındaki eğitim seviyelerinin farklı olması ve ölçme aracının öğrenciler arasındaki farklılığı ortaya çıkarmamaktadır. Bu yüzden sağlıklı bir değerlendirme elde edememekteyiz.” (Ö10)*

*“Değerlendirme formları doldurulurken çok zaman alıyor. Performans ödevleri öğrenciler tarafından yapılmadığından değerlendirme amacına ulaşmıyor.” (Ö11)*

Kompozisyonları değerlendirmede sorun yaşadığını belirten iki öğretmenden biri aynı zamanda sözlü anlatımları değerlendirirken sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmende değerlendirme formlarının sorun olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

*“Değerlendirme ölçeklerine rağmen kompozisyonu değerlendirmekte zorlanıyorum. Proje ve performans ödevleri öğrenciler tarafından yapılmadığı, öğrenci velileri tarafından yapıldığı için değerlendirmenin öğrencilerin başarılarını değerlendirmiyor. Proje ve performans ödevlerini öğrenciler kendileri veli rehberliğinde yapmalıdır.” (Ö5)*

*“Fotokopi çekme zaman alıyor ve kağıt kullanımında sıkıntılar oluşuyor. Değerlendirme formlarından bazılarının gereksiz olduğunu düşünüyorum. Ders araç gereçlerinin yetersizliği ve teknolojik ortamlarda değerlendirme formlarının olmaması, değerlendirme yapılmasını zorlaştırıyor.” (Ö2)*

Performans ve proje ödevlerinin öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığı, bu ödevlerinin genellikle öğrenci velileri tarafından yapıldığı söylenebilir. Performans ve proje ödevlerinin veliler tarafından yapılması değerlendirmede sorunlara yol açtığı, öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kompozisyonları, öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarından dolayı, değerlendirmekte zorlandıkları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Değerlendirme formlarının çok olması ve bazılarının

her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanması ise fotokopi çekme, doldurma işlemlerinin zaman almasına ve kağıt kullanımında sıkıntılara yol açtığı söylenebilir.

#### 4.2.2. Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumları Ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular

Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe alanında hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları durumları ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu(n=10) hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, iki öğretmende ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe alanında hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyup duymamaları durumları ile ilgili öğretmen görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 31:** Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar</b>	<b>f</b>
Drama etkinlikleri	9
Etkili iletişim teknikleri	7
Çocuk edebiyatı	7
Okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri	6
Farklı türlerde metinler yazma	6
Dil ve iletişim	5
Yeni Türkçe öğretim programı ve uygulaması	5
Öğretim yöntem ve teknikleri	5
Beden dili ve diksiyon	1
<b>Toplam</b>	<b>51</b>

Tabloda da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden 5'i Yeni Türkçe öğretim programı ve uygulaması, 5'i öğretim yöntem ve teknikleri, 9'u drama etkinlikleri, 5'i dil ve iletişim, 6'sı okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri, 7'si etkili iletişim yöntemleri, 7'si çocuk edebiyatı, 6'sı farklı türlerde metin yazma ve 1'i beden dili ve diksiyon konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe ders öğretim programı ve uygulaması, öğretim yöntem ve teknikleri, drama etkinlikleri, dil ve iletişim, okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri, etkili iletişim yöntemleri, çocuk edebiyatı, farklı türlerde metin yazma ve

beden dili ve diksiyon konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu daha önce hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleklerinde fark ettirdiği alanlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin görüşmeye katılan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinden 4'ü sınıf yönetimi, 4'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 3'ü ölçme ve değerlendirme, 2'si Türkçe ders öğretim programı, 1'i drama alanlarında mesleklerine fark yarattığını belirtmişlerdir. İki öğretmende herhangi bir fark yaratmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 32:** Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin konuları ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

<b>Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim konuları</b>	<b>f</b>
Öğretim yöntem ve teknikleri	7
4+4+4 yıllık öğretim programı	6
Sınıf yönetimi	4
Ölçme ve değerlendirme	4
Dil yanlışları sempozyumu	1
Kişiyi özgün eğitim modeli	1
Türkçe çalıştayı,	1
Bilgi paylaşım günleri	1
Eleştirel konuşma	1
Etkili iletişim becerileri	1
Drama	1
Halk kültürü konularında	1
<b>Toplam</b>	<b>29</b>

Tablodan da anlaşılacağı gibi görüşmeye katılan öğretmenler 4'ü sınıf yönetimi, 7'si öğretim yöntem ve teknikleri, 6'sı 4+4+4 yıllık öğretim programı, 1'i halk kültürü, 4'ü ölçme ve değerlendirme, 1'i dil yanlışları sempozyumu, 1'i kişiyi özgü eğitim modeli, 1'i Türkçe çalıştayı, 1'i bilgi paylaşım günleri, 1'i eleştirel konuşma, 1'i etkili iletişim becerileri, 1'i drama konularında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, 4+4+4 yıllık öğretim programı, halk kültürü, ölçme ve değerlendirme, dil yanlışları sempozyumu, kişiyi özgü eğitim modeli, Türkçe çalıştayı, bilgi paylaşım günleri, eleştirel konuşma, etkili iletişim becerileri ve drama adlı konularda hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıkları ve hem öğretmenlik mesleği hem de Türkçe derslerinde öğretim konusunda fark yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitime ders verenlerin ünvanları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 8'i akademisyenler, 6'sı müfettişler, 6'sı Şube müdürleri, 4'ü okul müdürleri, 1'i RAM yöneticileri, 1'i eğitim uzmanları, 1'i kişisel gelişim uzmanları oldukları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin kimler tarafından verilmesi gerektiği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si öğretim görevlileri, 7'side deneyimli öğretmenler ve 2'si il müfettişleri, tarafından verilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yeni Türkçe dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olan öğretim görevlileri ve deneyimli öğretmenler tarafından verilmesinin daha yararlı olabileceği söylenebilir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin ne sıklıkla uygulanması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin görüşmeye katılan öğretmenlerin 6'sı ihtiyaç duyulduğunda, 3'ü her yıl, 2'si her yarıyıl hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılması şeklinde görüş belirtilirken 1'ide olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin hangi sıklıkla verilmesine ilişkin farklı görüşte oldukları söylenebilir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın problemi, “Aydın İli merkez Efeler ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe dersi öğretim programına ilişkin, öğretmen görüşlerinin incelenmesi” şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken anket uygulanan ve görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

##### 5.1.1. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programının Amaç ve Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarının ve bu öğrenme alanlarında yer alan tüm kazanımların “Çok Önemli” düzeyde olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından en yüksek ortalama ile “Konuşma” öğrenme alanını önemli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dinleme, okuma ve dilbilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların “Genellikle” gerçekleştiğini belirttikleri; bunun yanı sıra konuşma ve yazma öğrenme alanlarında yer alan kazanımların ise “Bazen” gerçekleştirildiğini görüşünde oldukları söylenebilir.

EARGED (2006)’in ve Şahin (2007)’in yaptığı araştırma sonuçlarında ise araştırmamızdan farklı olarak temel becerilere (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) yönelik kazanımlarda öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak Özbay (2008)’in 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı amaç ve kazanımlarını inceleyip değerlendirdiği ve eksikliklerini tespit ettiği araştırmada kazanımların becerilere dağılımında, uygulanmasında ve anlaşılabilirliğinde tutarsızlıkların olduğu tespit edilmiştir. Özbay (2008)’in elde ettiği



sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Baş (2012)'ın Türkçe Dersi ğretim Programı kazanımlarından hareketle yaptığı araştırmada, öğrenme alanlarının aynı ölçüde değerlendirilmediği, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı amaçlarda ortak olduğu, öğrenme alanlarının birbirinin teyit odağı olarak görüldüğü, dolayısıyla amaç-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığı, yazılı ve sözlü kültürün kazanımlarda önemsenmediği vb. hususlar eleştirilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Dinleme” ğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $t(98)= 16,109$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Dinleme” ğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Konuşma” ğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $t(98)= 17,156$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Konuşma” ğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Okuma” ğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(98)= 13,322$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Okuma” ğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Yazma” ğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $t(98)= 15,384$ ,  $p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi ğretim programında yer alan “Yazma” ğrenme

alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dilbilgisi” öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [t(98)= 10,289, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dilbilgisi” öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öztürk (2008), Samancı (2009), Gömleksiz ve Bulut (2007)’un yaptıkları araştırmada ulaştıkları sonuçlar da, yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Melanlıoğlu ve Özbay (2012), Yıldırım ve Er (2012), ile Özoğul (2007) tarafından yapılan bu araştırma yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Epçaçan ve Erzen (2008) ve Bektaş (2009) yaptığı araştırmanın sonuçları bu sonuçlarla örtüşürken, Kaymakamoğlu (2010), Bulut (2006), Ece (2007) ve Bektaş (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile çelişmektedir.

### **5.1.2. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programının Tema ve İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin tümünün “Çok Önemli” düzeyde olduğunu fakat “Genellikle” düzeyinde gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe Ders Öğretim Programı doğrultusunda belirlenmiş temalara yeteri kadar önem verildiğini belirtmişlerdir. Temaları yeterli bulan öğretmenler temaların altıncı sınıf öğrencilerine hitap ettiğini, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmalarını sağladığını, öğrencilerin kültürlerine, ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine uyduğunu, onlara olumlu özellikler kazandırabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu temaların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(98)= 4,057, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların önemli olduğunu; fakat öğretim programında yer alan temaların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada programın içerik ögesine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### **5.1.3. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programında Bulunan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının tümünde yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin “Çok Önemli” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin “Bazen” gerçekleştirildiğini belirttikleri; bunun yanı sıra okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin ise “Genellikle” gerçekleştirildiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmaya Öğretmenlerin çoğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte okuma alanına yönelik olarak yapılması önerilen etkinliklerin ve kullanılması önerilen yöntem-tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir.

Kan'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ) kazandırmada etkili oldukları belirlenmiştir.

Özatalay (2007) ise, ilköğretim I. Kademe Türkçe dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin araştırmasında üst düzey beceriler olarak tanımlanan yaratıcılık, girişimcilik, bilgi teknolojiyi bilinçli ve yerinde kullanabilme, okuduğu metinler arasında anlama ilişkisi kurabilme, problem çözebilme gibi özelliklere yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediğini belirlemiştir.

Öztürk (2008) tarafından yapılan, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili araştırmanın sonuçları bu araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(98)= 11,729, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Dinleme” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $t(98)= 11,398, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Konuşma” öğretim yöntem ve tekniklerinin ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98)= 10,890, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuma” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim

yöntem ve tekniklerinin gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(98)= 9,818, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Yazma” öğretim yöntem ve tekniklerinin ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, Uysal (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin İlköğretim 2009 Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf) öğretim programında belirtilen yöntem ve tekniklerinden problem çözme, araştırma yoluyla öğrenme, istasyon yöntemini kullanma sıklıklarına ve uygulamadaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları yaptığımız araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öztürk (2008) tarafından yapılan, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili araştırmanın sonuçları bu araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Ay ve Akgöl’ün (2008), Uysal (2010) yaptığı araştırma sonuçları bu araştırmadaki sonuçlarla örtüşürken, Özdemir (2005), Bağcı ve Şahbaz (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu sonuçlarla çelişmektedir.

#### **5.1.4. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programında Bulunan Ölçme ve Değerlendirme Türlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne “Genellikle” başvurulması gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden “Açık Uçlu Sorular”, “Performans Ödevi” ve “Proje Ödevleri”ne “Her Zaman” başvurulması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne “Genellikle” düzeyinde başvuruldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden “Açık Uçlu Sorular”, “Performans Ödevi” ve “Proje Ödevleri”ne “Her Zaman” başvurdukları; bunun yanı sıra öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendire türlerinden “Tutum Ölçekleri”, “Akran Değerlendirme” ve “Görüşme” türlerine ise “Bazen” başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmaya araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılan ölçme araçlarının ise “Yazılı Sınavlar”, “Performans ve Proje Ödevleri” olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu yönde etkilediği gibi, kendilerine yük de getirdiğini, ölçme değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $t(98)= 6,408, p<.05$ ]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine sıklıkla başvurulması gerektiğini; fakat öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerini sıklıkla yer vermedikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Bektaş (2009) ve Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

### **5.1.5. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretim Programı ve Planlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin ders programına genellikle bağlı kaldıklarını ve ders planlarında internetten ve kılavuz kitaplarından edindiklerini belirtmişlerdir. Yıllık ve günlük planların “zamanlama” konusunda yardımcı olduğu, ders işlerken hangi yöntem ve teknikleri ve ölçme araçlarını kullanacakları konularında yardımcı olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler programda belirtilen amaç ve kazanımların açık, net ve anlaşılır bir şekilde belirtildiğini, öğrenci seviyelerine göre olduğu ve büyük oranda öğrencilerin amaç ve kazanımları edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenci seviyelerinin bazen amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı, öğrencilerin okuma ve anlama alanlarında isteksiz ve yetersiz kaldıkları söylenebilir. Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Yıldırım ve Er (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları yaptığımız çalışma bulguları ile çelişmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler amaç

ve kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması nedeniyle amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmadığını ifade etmiştir.

Sınav endeksli eğitim sisteminin amaç ve kazanımlara yönelik olmadığı ve bu yüzden öğrencilerin amaç ve kazanımları edinmelerinde sorunlar yaşandığı, MEB sınavlarında çıkan soruların müfredat konularını kapsamadığını müfredat dışı konular ile ilgili sorularında sorulduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve bu yüzden programda belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Müfredat hazırlanırken bu sorunların göz önünde bulundurulması gerektiği, MEB tarafından sınav sorularının hazırlanan müfredat konuları doğrultusunda sorulması gerektiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ders kitaplarını içerik konusundan yetersiz buldukları, dilbilgisi konuları ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığı, ders kitaplarındaki metinlerin sıkıcı ve öğrencilerin ilgilerini çekmediği söylenebilir. Kitaplardaki metinlerin öğrencilerin ilgi ve alakalarına yönelik çağdaş konulardan seçilmesi gerektiği, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirecek zihin açıcı, hayal dünyalarını zenginleştirici dünya klasiklerinden okuma metinlerinin olması gerektiğini şeklinde yorumlanabilir. Ders ve çalışma kitaplarında sınavlara yönelik çoktan seçmeli soruların yeterli olmadığını, bunun da ders içi etkinliklerin sınavlara hazırlamada yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler Türkçe dersi öğretim programı için hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarının “yeterli olmadığı” düşüncesindedirler. Bunun nedeninin farklı yayınevlerince hazırlanan ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programının dayandığı öğrenme yaklaşımları ve Türkçe dersi öğretim programı hakkında yeterli bir bilgiye sahip olunmadan hazırlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersini daha etkili ve verimli işleyebilmeleri için sınıf kitaplığı olan, ders için gerekli olan araç-gereç ve her türlü teknolojik materyallerin bulunduğu Türkçe dersliği ve drama odası mevcut olan bir eğitim öğretim ortamı olması gerektiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmaya Öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçler öğretmen

kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmakla birlikte, yarısından çoğunun, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanmadıkları, bunun en önemli nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenler metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini ve metinlerin yerel farklılıkları gözetmediğini, metinler ile ilgili etkinlikler genellikle birbirinin tekrarı olduğunu belirtmişler. Öğretmenlerin okullarda yapılan sınav odaklı eğitim ve sınavlarda sorulan çoktan seçmeli soruların, müfredatın uygulanmasında sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Dilbilgisi konularında sınıflar arasında konu dağılımında sorunlar olduğunu ve dilbilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunları gidermek için, öğrencilerin ilgisini çeken, onların duygu ve düşüncelerini geliştirecek klasik edebiyat eserlerinden metinlerinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Dilbilgisi konularının sınıflar arası dağılımının daha adil dağıtılarak, çalışma kitaplarında etkinlik sayısı çoğaltılarak sorunlar giderilebileceğini ifade etmişler. Derslerin daha verimli olması için materyal eksikliğinin de giderilmesi gerektiğini konusunda görüş bildirmişler. Bununla birlikte Coşkun (2005) ise, daha önceki programlara göre, bu programın daha açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Yapıcı ve Leblebiciler (2007)'in öğretmenler üzerinde yaptığı ve Epçaçan ile Erzen (2008)'in 411 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu da çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Yığıtoğlu (2007), araştırmasında öğretmenlerin programın uygulanışı esnasında karşılaştıkları sorunları: Öğretmenlerin programın gerektirdiği materyalleri temin edememesi, veli desteği alamaması, okul yönetiminin programa karşı yeterince ilgili olmaması, müfettişlerin programa bakış açılarının paralellik göstermemesi, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersiz olması şeklinde özetlemiştir.

Korkmaz'ın (2006) yaptığı çalışmada, öğretmenler yeni programla birlikte, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, arkadaşlarıyla çalışarak öğrenme, ve öğrendiklerini çevre ve yaşantılarıyla ilişkilendirme gibi konularda olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Ancak aynı öğretmenler, okulların alt yapı, araç- gereç ve materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, ailelere maddi külfet getirmesi gibi sınırlılıklarının da olduğunu ifade etmişlerdir.



### 5.1.6. Ortaokul 6-8 sınıf Türkçe Ders Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkçe dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumları ve hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu araştırma bulguları doğrultusunda, Coşkun (2005) Türkçe programı ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında; öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirterek, programı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıklarını, buna rağmen programın öğelerini olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Acar (2007), araştırmasında öğretmenlerin program değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizlikleri olduğu, elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir. Şentürk (2007), öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki görüşlerinin genel olarak kısmen olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin programa “kısmen” katılmalarının nedeni aldıkları hizmet içi eğitimin amacına yeterince ulaşmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Türkçe ders öğretim programı ve uygulanışı, öğretim yöntem ve teknikleri, drama etkinlikleri, dil ve iletişim, okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri, etkili iletişim yöntemleri, çocuk edebiyatı, farklı türlerde metin yazma ve beden dili ve diksiyon konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu daha önce hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleklerinde sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, Türkçe ders öğretim programı ve drama alanlarında mesleklerine fark yarattığını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılan program değişikliklerinden öğretmenlerin haberdar edilmesi açısından yararı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği açısından yararı olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretim görevlileri, deneyimli öğretmenler ve il müfettişleri tarafından her yıl ve ihtiyaç duyulması halinde verilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yeni Türkçe dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olan öğretim görevlileri ve deneyimli öğretmenler

tarafından verilmesinin daha yararlı olabileceği söylenebilir. Öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin kimler tarafından ve hangi sıklıkla verilmesine ilişkin farklı görüşte oldukları söylenebilir.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Araştırmacılara Öneriler:

- Bu araştırmada, Türkçe ders öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ile ölçme-değerlendirme unsurları demografik değerler açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda özellikle müfettiş, idareci, öğrenci ve veli görüşleri alınabilir.
- Bu araştırma, 6-8. sınıf Türkçe ders öğretim programında bulunan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme öğeleri ile programı uygularken karşılaşılan genel sorunlar ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesine yöneliktir. Yapılacak olan çalışmalar yeni 4+4+4 sistemine bağlı olarak ve dediğer sınıf düzeylerine yönelik olabilir.
- Bu araştırmanın ortaokullar 6-8. sınıf Türkçe dersi öğretim programıyla ve 98 öğretmenin görüşleriyle sınırlı olduğu düşünülürse, yeni yapılacak araştırmaların daha büyük örneklem üzerinde yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmen görüşlerini öğrenmek için öğretmenlere anket uygulanmış ve örneklem içinden seçilen öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Benzer amaçla yapılacak araştırmalarda gözlem tekniği de kullanılarak, öğretmenlerin söyledikleri ile uygulamalarının ne kadar örtüştüğü incelenebilir.

### 5.2.2. Karar Vericilere ve Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenler, amaç ve kazanımlar belirlenirken programın esneklik ilkesinden hareketle, bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla amaç ve kazanımlar yerel, kültürel farkındalıklara ve duyarlıklar dikkate alınarak düzenlenebilir. Örneğin, ders kitaplarındaki metinleri Aydın ve bölgeye mal olmuş zeybek, efelik, harmandalı, gibi konular arasından seçilebilir. Böylece Aydın bölgesindeki halk kültürü de göz ardı edilmemiş ve öğrencilerin ilgilerine yönelik olur.
- Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin öğrenme alanlarına göre belirlenen amaç ve

kazanımlara ulaşmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durumda ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır. Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak okuyabilecekleri uzunlukta olmalıdır. Öğrencinin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde yer almalıdır. Bu yüzden gelişim uzmanlarından yardım alınarak metinler öğrencinin yaşları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

- Programda bu amaç ve kazanımların daha ulaşılabilir duruma getirilmesi yönünde detaylı ve derinlemesine çalışmalar yapılmalıdır.
- 2005 Türkçe Programının temelinde yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ yer almaktadır. Ancak tüm öğretmenler üniversitede öğrenim görürken bu konular hakkında bilgilendirilmemiş olabilirler. Bu yüzden öğretmenlere yeni Türkçe programının öğretime yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.

## KAYNAKÇA

- A. K. Bednar, D. C. (1992). *Theory into Practise: How Do We*. Hillsdale NJ: S. Lawrence Erlbaum.
- A. Ornstein, F. H. (1998). *Cirriculum Foundation, Principles and Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Acar, H. (2007). "*Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2006, Eylül), "*İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Türkçe Programına Ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*", Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri, Muğla.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türkçe Anlambilimi*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, A. (2011), "*2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*" (Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999 ). "*17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular)*." Milli Eğitim Dergisi,144. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/akyuz.htm>
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Alkan, C. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi(6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007); “*Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2007). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt 40 Sayı 1 , 41-61.
- Aydın, G. (2005). "*Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji konularının Öğretimi*". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:38 Sayı:2 , 145-166.
- Aydın, G., & Balım, A. G. (2005). "*Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi*" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt 38, Sayı:2 , 145-166.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaş, G. (2005), “*Okuma eğitimi,*” Türk Eğitim Bilimleri, c.3. S.4. ss. 461- 469.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri) (2. Baskı)*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Balay, R. (2004). *Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt 37 Sayı 2 , 61-82.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barkley, J. M. (2006). Readin Education. is self-efficacy important? *Reading Improvement Cilt 43 Sayı 4 , 194-210.*
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadil Olarak Edinimi*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Bektaş, D. (2009), “*İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*” Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Budak, Ş. (2003). "Atatürkün Eğitim Felsefesi ve geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 160(Güz) , 121-123.
- Büyükkaragöz, S. (19997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler" (2. Basım)*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya : Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi (5. Baskı)*. Bursa : Alfa Aktüel Yayınları.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk (Çev. Hüsnü Özasya)*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Condon, J. C. (2000). *Kelimelerin Büyülü Dünyası-Anlambilim ve İletişim" (Çev. Murat Çiftkaya)*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Coşkun, E. (2007). *"Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi" İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Edt: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin Yeni Türkçe Ders öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt:5 Sayı:2 , 42-53.
- Cross, J., Greer T., ve Pearce M. (1998), *"Improving Student Reading Comprehension Skills Through The Use Of Authentic Assessment"*, Saint Xavier Üniversitesi, Chicago.
- Çakır, B. (2009). *Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S.; Tertemiz, N.; Kalaycı, I. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelenk, S. (2008), "*İlköğretim Okulları 1. - 5. Sınıflar Eğitim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*". 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Sakarya, 1-3 Eylül.
- Çepni, Z. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, K. G. (2003). "*Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri*". *Milli Eğitim Dergisi* 160 (Güz) , 1-20.
- Çiftçi, M. (2008). *Türkçe öğretiminde Temel İlkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, Ö. (2007). "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma düzeyinin Belirlenmesi*" Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). "*İlköğretim Okulu öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Program Hakkında Görüşleri*." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:7 Sayı:11* .
- Damlapınar, G. (2008). "*İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*" Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Sabri, K., Topbaş, S., Odabaşı, F., Namlu, A. G., Yangın, B. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). "*Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi (7. Baskı)*." Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diren, E. (2010). "*Türkçe Öğretim Programı 8. Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*" (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Yayıncılık.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ece, B. (2007) "*İlköğretim 1. Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Afyonkarahisar İli Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*," Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Elvan, Z. (2007). "*Türkçe (1 ve 5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*" *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Epçaçan C., Erzen, M. (2008). "*İlköğretim Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi*" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume 1/4 , 182-202*.
- Erdem, A. (2007) "*İlköğretim Türkçe Programı'nın Uluslararası Düzeyde İncelenmesi*", 1. Ulusal İlköğretim Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara, 15-17 Kasım.
- Erdem, E. (2001). "*Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*," Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Berrak Yayınları.
- Ergun, M. (2005b). *Cumhuriyet Öğretiminin Genel Değerlendirilmesi* <http://www.egitim.aaku.edu.tr/ergun4.htm>.
- Ergüder, Ü.; Terzioğlu, T.; Kağıtçıbaşı, Ç., Gürkaynak, İ.; Sevük, S.; Aşkar, P. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Raporu*. Ankara.
- Ertürk, E. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Firdevs G., Akyol, H. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu*.
- Gedik, D. (2005). 14 Milyon Öğrenci "Sıfır Kilometre" Eğitimle Yola Çıkıyor. *Vatan Gazetesi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.



- Glaserfeld, V. (1995). *A Constructivist Approach to Teaching In P. Steffe and J. Gale eds. Constructivism in Education*. NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Göğüş, B. (1983). "Anadi Programlarının Niteliği" *Türk Dili. Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Sayı: 379-380 s 40-49.
- Gömleksiz, M. N. (2005). "*Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (2)
- Gömleksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007), "*Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*," *Milli Eğitim Dergisi*, S.175. ss. 161-183.339-384.
- Gözütok, D. (2003). *Türkiyede Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160 Güz.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). "*Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler*." *Eğitime Bakış*, Sayı:16 3-9.
- Güven, S. (2007). "*Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*." *Milli Eğitim Dergisi* Yıl:36 Sayı. 177, 224-237.
- Harris, R. v. (2002). *Dil Bilimi Düşünüşünde Dönüm Noktaları I. (Çev. Eser E. Taylan ve Cem Taylan)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İnal, S. (2008). *Beynin Algılama Süreci Yazma ve Kümeleme Stratejisi. Doğuş üniversitesi Dergisi*, Sayı:9(1) 55-64.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçe Kelime Öğretimi (Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşeri, K. (2002), "*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi*" (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara

- İtmeç, F. (2008), "*İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*" (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngürülen Temel Becerileri Kazanmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersinin Etkilerine İlişkin öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E. (2010). "*Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru*. Eğitime Bakış , Sayı:16 32-36.
- Karadüz, A. (2010). "*Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme*" *International Periodical For The Languages*. Literatür and History of Turkish and Turkic , Volume 5/3.
- Karakoç, B. Ö. (2008). "*İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, İ. (1997). *Çocukta Dil Gelişimi*. *Türk Dili Dergisi* , Sayı: 544 372-379.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kaymakamoğlu, A. (2010), "*İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*." (Yüksek Lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keçik, İ.; Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılın Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

- Keser, Ö. F. (2003). *"Fizik Eğitime Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulanması" Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Ç. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, İ. Y. (2008). *"Yeni İlköğretim Programında Birinci Kademe 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi. Yüksek lisans Tezi"*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1994). *Cumhuriyet Dil Devrimi ve Ötesi. Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). *Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi S. 27 , Ankara.
- Koç, N. (2007). *Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme: Temel İlkeler*. İlköğretmen Eğitimci Dergisi S. 8. , 23-27.
- Koç, S. M. (1998). *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Türkçe Öğretimi*. Dilbilgisi Öğretimi Dergisi , 84.
- Koçer, H. E. (1992). *Türkiyede Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1973-1923)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfiyar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., et al. (2001). *Yüksek Öğrenim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Kuru, A. (2010). *"İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma Ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi"* (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, N. (1976). *Foundations Of Social Research*. USA: McGrov-Hill Inc.
- MEB. (1981). *İlköğretim Okulları Türkçe Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1998). *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı*. Ankara: EAGED Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEb Yayınları.
- Merter, F. (2002), “*Bilgi Toplumuna Uygun Yeni Bir Öğretim Modeli,*” İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, c.3. S.3. ss. 50-62.
- Murata, K. (2007), “*Unanswered questions: cultural assumptions in text interpretation,*” International Journal of Applied Linguistics, c.17. S.1. ss. 38-59.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Fidan, N.; Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Nuhoğlu, M., Başoğlu, N., & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme(1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ocak, G., & Çınar, İ. (2010). “*Yapılandırıcı Anlayış ve Çeşitleri*”. Eğitim Bakış , Sayı: 16 56-60.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). “*Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği.*” Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2009). *Anlatma Teknikleri: 1 Okuma Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. , Gelbal, S. , Güler, N. , Türkmen, M. , Deveci, N. , İyitellikara, T. ve diğerleri (2007), "2005-2006 Öğretim Yılı İlköğretim Altıncı Sınıfların Türkçe Dersi Yeni Müfredat Programının Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri, Adana. Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma (7. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: yapılandırmacılık, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5(4) 609-635.
- Özensoy, A. U. (2011). "Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),13-25.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., Sezgin, F.(2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgenel, M. ( 2006 ). "İlköğretim I. Kademe Öğretmen Algularına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkililiği ( İstanbul İli- Anadolu Yakası Örneği)" Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özoğul, Ç. (2007). "İlköğretim 4. sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma" *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özşahin, Ö. C. (2008). "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla Modellendirilmiş Etkinliklerin Kavram Kazanma Düzeylerine Etkisi: Yüksek Lisan Tezi". Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, B. K. (2008). *"İlköğretim & sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi"*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces. *Educational Leadership* , 57(3) 6-11.
- Porzig, W. (2003). *Dil Denen Mucize*. Ankara: Türk Dil Yayınları Yayınları.
- Radcliffe, R. , Caverly, D. , Hand, J. ve Franke, D. (2008), *"Improving reading in a middle school science classroom,"* Journal of Adolescent and Adult Literacy, c.51. S.5. ss. 398-408.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Programlarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Sandıkçı, C. (2006); *"Öğretmenlerin İlköğretim Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri (Konya İlinde Bir İnceleme)"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.Nobel Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Yayınlanmamış Ders Notları. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu N.(2006)"Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt 36 Sayı:161
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2008). *Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Proje Raporu. Aydın: ADÜ BAP Projesi No: EĞF- 04001.
- Sarı, M. (2007). *"Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program. Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki ilköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma: Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınları.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri (1. baskı)*. İstanbul: Multilingual

- Schorzman, E. ve Cheek, E. H. (2004), “*Structured strategy instruction: investigating an intervention for improving sixth-graders’ reading comprehension,*” Reading Psychology, S.25. ss. 37–60.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suter, W. N. (1998). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. Sage: Publication Inc.
- Şahin, A. (2009). *Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. A. Karkılıç ve H. Akyol (Ed.) . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2005). "İlköğretimde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. Eğitimde Yansımalar:VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Şempozyumu", Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Şahinel, M. G. (2005). "Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi" . *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Şempozyomu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). "Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi". *Milli Eğitim Dergisi S. 164* , 1-19.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem a Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Kalaycı, N., & Tertemiz, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2009). *Terimler Sözlüğü (Online) http://sozluk.yildiz.edu.tr/*.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe*

- Tezci, E., Gürol, A. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık*. [Online]: The Turkish Online Journal of Educational Technology *Programları* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezci, E ve Uysal, A. (2004) “Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi”. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 3 (2).
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Trudel, H. (2007), “*Making data-driven decisions: silent reading,*” The Teacher Reading, c.61. S.4. ss. 308-315.
- Turan, Ş. (2000). *Türk Kültür Tarihi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uysal, G. (2008). *Yazma Öğretimi*. *Dil Dergisi* , Sayı: 142.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkim Kitapçılık Yayıncılık.
- Wolvin, A. D., & Coakly, C. (1985). *Listening* (2nd ed.). Dubuque, IA: William C. Brown.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yamane, T. (2001). *Temel Örnekleme Yöntemleri*. Çevirenler: Esin, A., Aydın, C., Bakır, M. A., Gürbüzsel, E. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yangın, B. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt:5 Sayı:2 .
- Yangın, B., Çelepoğlu, A., & Türkyılmaz, F. (2007). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yaşar, S. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 695-701). Konya: Konya Selçuk Üniversitesi.



- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Selçuk Yayınevi.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Ö. B. (2007), “*Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri*”, Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C., & Beyreli, L. (2006). *Dilbilim Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, C., & Beyreli, L. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Yiğitoğlu, R. (2007). "*İlköğretim 4. ve5. Sınıf Türkçe programı hakkında Öğretmen Görüşleri*" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. Ö. Demirel(Editör) Eğitimde yeni Yönelimler İkinci Baskı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

**Ek 1: Anket Formu****BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER**

1- Cinsiyetiniz: O Erkek O Kadın	5- Kaç yıldır bu okuldasınız?: ..... yıl
2- Yaş grubunuz: O 20-25 O 26-30 O 31-35 O 36-40 O 41 ve üstü	6-Mezun olduğunuz okul: .....
3- Çalıştığınız okul: .....	7- Asıl branşınız: .....
4- Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? ..... Yıl	8- En son aldığınız eğitim derecesi: ..... O Eğitim enstitüsü (3 yıl O Lisans (4 yıl) O Yüksek Lisans O Doktora O Diğer

**BÖLÜM IV: AMAÇ VE KAZANIMLAR**

Aşağıda Türkçe dersine yönelik beş temel öğrenme alanı ve bu alanlara ilişkin amaçlar verilmiştir. Türkçe dersi 6-8 öğretim programındaki bu öğrenme alanları altında yer alan amaçlar size göre **ne derece önemlidir?**

Bu amaçlar Türkçe derslerinde **ne ölçüde gerçekleşmektedir?**

	Ne derece önemlidir?					Ne ölçüde gerçekleşiyor?				
	Cok	Biraz	Hic			Cok	Biraz	Hic		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<b>A-ÖĞRENME ALANI: DİNLEME /İZLEME</b>										
1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama										
2. Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme										
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme										
4. Söz varlığını zenginleştirme										
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma										
<b>B-ÖĞRENME ALANI: KONUŞMA</b>										
1. Konuşma kurallarını uygulama										
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma										
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma										
4. Kendi konuşmasını değerlendirme										
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma										
<b>C-ÖĞRENME ALANI: OKUMA</b>										
1. Okuma kurallarını uygulama										
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme										
3. Okuduğu metni değerlendirme										
4. Söz varlığını zenginleştirme										
5. Okuma alışkanlığı kazanma										
<b>D-ÖĞRENME ALANI: YAZMA</b>										
1. Yazma kurallarını uygulama										
2. Planlı yazma										
3. Farklı türlerde metinler yazma										
4. Kendi yazdıklarını değerlendirme										
5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma										
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama										
<b>E- DİL BİLGİSİ</b>										
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (isim, zamir, sıfat, edat, bağlaç, ünlem, iyelik ekleri, hal ekleri)										
3. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (fiiller, zarflar)										
4. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
5. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
7. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
8. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
9. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama										
10. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme										

**BÖLÜM V: TEMA/İÇERİK**

Türkçe derslerinde aşağıdaki temalara sizce **ne derece önem verilmektedir?** **Ne derece önem verilmelidir?**

	Ne derece önem verilmektedir?					Ne derece önem verilmelidir?				
	Cok		Biraz		Hic	Cok		Biraz		Hic
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
15. Sevgi (insan, aile, vatan, millet, bayrak, dil vb ...)										
16. Millî Kültür (geleneksel, sanat, spor, bayramlar ...)										
17. Toplum Hayatı ( medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, küreselleşmeDayanışma, dostluk....)										
18. Okuma Kültürü (okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayınlar, kütüphaneler...)										
19. İletişim (insanlarla, uluslararası, kültürel, bilgi, aile, kitle...)										
20. Hak ve özgürlükler (bireysel, insan, eğitim, çocuk, hasta .... )										
21. Kişisel Gelişim (kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, Sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi, ...)										
22. Bilim ve Teknoloji (iletişim araçları, bilgisayar, buluşlar ...)										
23. Alışkanlıklar (alışkanlık ve insan, sağlıklı yaşama, spor, ...)										
24. Zaman ve Mekan (odamız, evimiz, okulumuz, şehirler, ülkeler,.)										
25. Duygular (umut, mutluluk, heyecan, korku, kaygı, özlem, ....)										
26. Doğa ve Evren (mevsimler, iklim, doğa olayları, canlılar, manzaralar, kar, yağmur, yıldızlar, gezegenler, dünya, uzay ....)										
27. Güzel Sanatlar (sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf, mimari ...)										
28. Kavramlar ve Çağrışımlar (rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, estetik zevk, güzellik, zıtlıklar, önce, şimdi, sonra, harfler ve sayılar )										



## BÖLÜM VII: ÖLÇME & DEĞERLENDİRME

Türkçe derslerinde aşağıdaki ölçme ve değerlendirme (sınav) türlerine **ne sıklıkla başvuruyorsunuz?**

**Ne sıklıkla başvurulması gerektiğini** düşünüyorsunuz?

	Ne sıklıkla başvuruyorsunuz?					Ne sıklıkla başvurulmalıdır?				
	Her	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Her	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. Kısa Cevaplı Maddeler										
2. Çoktan Seçmeli Maddeler										
3. Eşleştirme Maddeleri										
4. Doğru / Yanlış Maddeleri										
5. Açık Uçlu Sorular										
6. Görüşme										
7. Tutum Ölçekleri										
8. Öz değerlendirme										
9. Akran değerlendirme										
10. Gözlem formları										
11. Kontrol listeleri										
12. Dereceli puanlama anahtarları										
13. Öğrenci Ürün Dosyaları										
14. Performans Ödevi										
15. Proje Ödevi										
16. Diğer (varsa belirtiniz) .....										
.....										
.....										

ANKET BİTTİ.

**Ek 2: Görüşme Formu**

<b>ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU</b>	
Sayın Meslektaşım, Katılmayı kabul ettiğiniz bu görüşmenin temel amacı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının, bu dersi yürüten siz öğretmenlerimizin bakış açısından incelenmesidir. Bu formdaki sorulara vereceğiniz cevaplar Türkçe dersinin eğitim programının geliştirilmesine, olası hizmet-içi eğitim ihtiyacının ortaya çıkarılmasına ve dersle ilgili daha etkili bir öğretim süreci oluşturmaya yönelik önlemlerin alınmasına ışık tutacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.	
Halim MENTEŞE	
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi	

**BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER**

1- Cinsiyet: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kadın	5- Kaç yıldır bu okuldasınız?:
2- Yaş:	6- Mezun olduğunuz üniversite & fakülte:
3- Çalıştığınız okul:	7- (Varsa) asıl branşınız:
4- Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	8- En son aldığınız eğitim derecesi: <input type="radio"/> Ön lisans (Eğitim enstitüsü) (3 yıl) <input type="radio"/> OLisans (4 yıl) <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora <input type="radio"/> Diğer.....

**BÖLÜM II: HİZMET-İÇİ EĞİTİM**

<p><b>1- Türkçe alanında hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?</b> <input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><b>Cevabınız evet ise bu tür bir eğitim için öncelikli konular neler olmalıdır? Önem sırasına göre ( 1-2-3...) sıralayınız.</b></p> <p>( ) Öğretim yöntem ve teknikleri ( Dinleme/İzleme, Okuma, Yazma, Konuşma) ( ) Drama etkinlikleri ( ) Dil ve iletişim ( ) Okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri ( ) Etkili iletişim teknikleri ( ) Çocuk edebiyatı ( ) Türkçe yeni öğretim programı ve uygulaması ( ) Farklı türlerde metinler yazma</p> <p><b>2- Daha önce Türkçe dersi öğretimiyle ilgili hizmet-içi eğitim etkinliğine katıldınız mı?</b> <input type="radio"/> Evet katıldım (Sayısı: ) <input type="radio"/> Hayır katılmadım</p> <p><b>3- Katılmış iseniz etkinlik veya etkinlikler Türkçe derslerinizin öğretiminde fark yaratmış mıdır? Yaratmışsa bunlar hangi noktalarda daha yararlı olmuştur? (örn. Öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme vb.)</b></p> <p><b>4. Katılmış olduğunuz hizmet içi etkinliklerin konuları nelerdir?</b></p> <p><b>5. Katılmış olduğunuz etkinliklerde ders verenler kimlerdi ?(örnek: akademisyen, müfettiş, müdür, vs.)</b></p> <p><b>6- Alanınızda hizmet-içi eğitimi sizce kimler <u>vermelidir</u>?</b> <input type="radio"/> Bakanlık müfettişleri <input type="radio"/> İl müfettişleri <input type="radio"/> Öğretim Üyeleri <input type="radio"/> Deneyimli öğretmenler <input type="radio"/> Diğer.....</p> <p><b>7- Alanınızla ilgili hizmet-içi eğitim etkinliklerinin hangi sıklıkla olması gerektiğini düşünüyorsunuz?</b> <input type="radio"/> Her yıl <input type="radio"/> Her yarıyıl <input type="radio"/> İhtiyaç duyulduğunda <input type="radio"/> Olmamalı <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz).....</p>
---

### BÖLÜM III: TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE PLANLARI

<p><b>1. Türkçe dersi öğretim programına (müfredata) ihtiyaç duyduğunuzda ulaşabiliyor musunuz? Ulaşıyorsanız nereden?</b></p>
<p><b>2. Derslerinizde Türkçe öğretim programına (müfredatına) ve planlara ne derece bağlı kalıyorsunuz? Kısaca açıkla mısınız?</b></p>
<p><b>3. Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını (yıllık ve günlük) hazırlamada <u>genellikle</u> hangi yol/yolları izliyorsunuz? Önem sırasına göre ( 1-2-3...) sıralayınız.</b></p> <p>( ) Program yardımıyla kendim hazırlarım ( ) Meslektaşlarımla yardımlaşarak hazırlarım</p> <p>( ) Müdürün yönlendirmesiyle hazırlarım ( ) Müfettişlerin yönlendirmesine göre plan yaparım</p> <p>( ) Daha önce yaptığım planları aynen yazarım ( ) Meslektaşlarının yaptığı planlara bakarak yaparım</p> <p>( ) İnternette indirdiğim örnek planlardan yararlanırım</p> <p>( ) Diğer (lütfen belirtiniz)</p> <p>.....</p>
<p><b>5. Yıllık veya günlük plan, öğretim sürecinde size yeterli düzeyde yön verebiliyor mu? Lütfen açıklayınız.</b></p>
<p><b>6. Okullarda, Türkçe dersleri programda belirtilen amaçlarına ulaşabiliyor mu?</b></p> <p><i>Ulaşıyor çünkü,</i></p> <p><i>Ulaşıyor çünkü,</i></p>
<p><b>8- Okulunuzda Türkçe dersini daha etkili ve verimli şekilde işleyebileceğiniz bir ortam hayal ediniz. Bu nasıl bir ortam olurdu? (araç-gereç-materyal, darama odası, kılavuz kitap, CD, roman, hikaye, kaynak, vb.)</b></p>

### BÖLÜM VIII: TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN AÇIK UÇLU SORULAR

<p><b>1. Türkçe Dersi İlköğretim programını uygularken karşılaştığınız (varsa) genel sorunlar kısaca nelerdir?</b></p>
<p><b>2. Türkçe dersi amaç ve kazanımlarını öğrenme alanlarına göre düşündüğünüzde hangi öğrenme alanlarında sorunlar yaşıyorsunuz? Neden? Bu nasıl aşılabılır?</b></p>
<p><b>3. Türkçe dersi öğretim programını yansıtan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları sizce yeterli midir? Açıklayınız</b></p>
<p><b>4. Türkçe dersi öğrenme alanlarından hangisinde en çok sorun yaşıyorsunuz? Neden? Varsa bu sorun nasıl aşılabılır?</b></p>
<p><b>5. Türkçe derslerinizde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir? Varsa bu sorun nasıl aşılabılır?</b></p>
<p><b>6. Türkçe dersinde ölçme değerlendirme konusunda en sıklıkla yaşadığınız sorunlar nelerdir? Varsa bu sorun nasıl aşılabılır?</b></p>

**Ek 3: Uygulama Yapılan Okul Listesi**

---

**AYDIN MERKEZ DEVLET ORTAOKULLARI**

---

Abdullah Gül Ortaokulu  
 Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu  
 Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu  
 Cumhuriyet İlkokulu  
 Atatürk Ortaokulu  
 Doktor Fevzi Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu  
 Efeler Ortaokulu  
 Ekrem Çifçi İlkokulu  
 Gazi Mustafa Kemal İlkokulu  
 Gazipaşa Ortaokulu  
 Güzelhisar İlkokulu  
 Hacı Celal Oto Ortaokulu  
 Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu  
 Halide Hatun İlkokulu  
 İnönü Orta Okulu  
 Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu  
 Nahit Menteşe Ortaokulu  
 Osman Yozgatlı Ortaokulu  
 Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu  
 Yedi Eylül İlkokulu  
 Yörük Ali Efe İlkokulu  
 Zafer Ortaokulu  
 Zübeyde Hanım İlkokulu  
 75.yıl Vali Muharrem Göktaoğlu Ortaokulu

---

**AYDIN MERKEZ RESMİ ÖZEL OKULLAR**

---

Aydın Türk Amerikan Koleji  
 Başak Koleji  
 Doğa Koleji  
 Muzaffer Ancın Koleji  
 TED Ege Koleji

---



## Ek 4: İzin Belgesi



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66329276/605/475056  
Konu: Araştırma İzni

04/04/2013

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencisi Halim MENTEŞE'nin, "Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında ilimiz İlçelerinde ders vermekte olan tüm Türkçe Öğretmenlerine 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Bahar yarıyılında anket yapma isteğini uygun gören Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
Millî Eğitim Müdürü

Eki :  
-Onay (1 Adet)

	15.04.2013
	605
	6132
	Jazir İbkeri
	Sosyal Bil. Eğit. ML.

R

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı ile Aydırır  
05 04 2013

Ergun TOKMAK  
Sef

Sri S. Veliçin  
Ergun TOKMAK  
15.04.2013

17.04.2013  
656

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3dec-cc53-36ed-a009-ae41 kodu ile yapılabilir.

Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 AYDIN  
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr  
Web : <http://aydin.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Şef Ergun TOKMAK  
Telefon : 0-256-2151028 Dahili: 101  
Faks : 0-256-2251268

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Halim MENTEŞE

**Doğum Tarihi:** 03/05/1976

**Doğum Yeri:** Lice/Diyarbakır

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce

**Adres:** Sazlı Hacı Halil Paşa İlkokulu

**E-posta:** [halim\\_mentese@hotmail.com.tr](mailto:halim_mentese@hotmail.com.tr)

### ÖĞRENİM DURUMU

**2012-2014 (Yüksek Lisans) :** Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

**1998-2002 (Lisans) :** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

**1992-1996:** Manisa Anadolu Teknik Lisesi

**1987-1992:** Sart Mahmut İlköğretim Okulu

**1984-1987:** Koşuyolu İlköğretim Okulu

### İŞ DENEYİMİ

**2009-2014 (Sınıf Öğretmenliği):** Hacı Halil Paşa İlkokulu Söke/AYDIN

**2004- 2006 (Sınıf Öğretmenliği):** Avşar İlköğretim Okulu Söke/AYDIN

**2002- 2006 (Sınıf Öğretmenliği):** Karacalar İlköğretim Okulu

Silvan/DİYARBAKIR