

**T.C.**  
**AMASYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜNCEL  
SORUNLAR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**FUNDA AKKIZ YİĞİT**

**AMASYA**

**Mayıs-2019**

**T.C.**  
**AMASYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜNCEL  
SORUNLAR**

**Hazırlayan**  
**Funda Akkız YİĞİT**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Hüsniye MAYADAĞLI**

**AMASYA-2019**

## ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 08/05/2019

İmza

Funda Akkız YİĞİT

## TEZ ONAY SAYFASI

Funda Akkız YİĞİT tarafından hazırlanan Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar başlıklı bu çalışma 08/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi oy birliği ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

**Jüri**

**İmza**

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hüsniye MAYADAĞLI

.....

Üye: Prof. Dr. Nurullah ÇETİN

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Gülbin ZEREN NALİNCİ

.....

## ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. ..../...../.....

.....

**Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

**Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü**

## ÖZET

### TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜNCEL SORUNLAR

Funda Akkız YİĞİT

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Mayıs/2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüsniye MAYADAĞLI

Bu araştırma, Türkçe dersinin okullarda nasıl yapıldığı, Türkçe dersi ve Türkçe dersinin işleniş sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muş ili merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 69 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırma verileri; öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 33 sorudan oluşan Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda; Türkçe öğretiminde uygulama esnasında önemli sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Türkçe dersi kazanımlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin bireysel farklılıklara uygun nitelikte olmadığı, bu etkinliklerin normal ve üst düzey seviyedeki öğrencilere uygun olduğu ancak daha geç öğrenen öğrencilere yönelik olmadığı belirlenmiştir. Bulunulan yörede öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmedikleri ve okuduklarını anlamadıkları bu sebeple de Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanmasında sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Dilin farklı olmasından dolayı öğrencilerin Türkçeyi doğru ve akıcı kullanamadıkları, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya, yazılarında ise yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri, öğrendikleri atasözü ve deyimleri kavramakta zorluk yaşadıkları, atasözü ve deyimleri doğru bir biçimde, anlamına uygun olarak kullanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kelime hazinelerinin zayıf olduğu ve birçok kelimenin anlamını bilmedikleri, konuştukları dilin farklı olmasından dolayı öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanamadıkları belirlenmiştir.

Türkçe dersindeki kazanımların öğrencilerin araştırma yapma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı ve bu kazanımlara bağlı olarak hazırlanan metinlerin ise öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmediği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin yüzeysel olarak verildiği, yeteri kadar örnek ve süre içermediği, öğrencilerin dil bilgisi konularını anlayıp kavramakta zorluk yaşadığı bu sebeple dil bilgisinin ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin uzun, öğrencilerin seviyesinin üstünde ve hayal dünyalarını geliştirecek metinlerin az olduğu bu sebeple okuma metinlerinin kısaltılıp hikâye edici metinlerin artırılması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığı, okumaktan zevk almadıkları, okuduklarını anlamakta ve ifade etmekte zorlandıkları, okuma hızlarının yavaş olduğunu, akıcı bir şekilde okuyamadıkları, okuma sonrasında anladıklarını ifade ederken belli bir sırada anlatamadıkları ve okudukları metnin ana fikrini bulmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Dersi, Türkçe Dersi Öğrenme Alanları, Eğitim Programı Öğeleri

## ABSTRACT

### CURRENT PROBLEMS ENCOUNTERED IN PRACTISE IN TURKISH TEACHING

Funda Akkız YİĞİT

Amasya University, Institute of Social Sciences

Master of Arts in Basic Education Science, May/2019

Advisor: Dr. Lecturer Hüsniye MAYADAĞLI

This study was conducted to determine how Turkish lessons are delivered in schools and the problems encountered during the process of the course. The data of the research, which were carried out in the phenomenology model of qualitative research methods, were obtained from interviews with 69 primary school teachers who work in primary schools in the central district of Muş province in the 2018-2019 academic year.

Research data were gathered viaa semi-structured interview form prepared for teachers. In this context, Teacher Interview Form for Current Issues Encountered in Practice in Turkish Teaching was used, developed by the researcher and composed of 33 questions. The collected data were analyzed and interpreted through descriptive analysis.

As a result of the research, it was determined that there were significant problems during the practice in Turkish teaching. It was determined that the activities prepared for Turkish course gains were not suitable for individual differences, these activities were suitable for normal and high-level students but not for slow learner students. It was determined that the students in the region did not know the Turkish language exactly and did not understand what they read and therefore problems were encountered in the implementation of the activities in the Turkish textbook. Since the language is different, it was seen that the students could not use Turkish correctly and fluently, they do not pay attention to the stress and intonation in their speeches, they do not pay attention to the writing rules and punctuation marks, they have difficulty in grasping the proverbs and idioms they have learned and could not use them correctly according to their meanings. It was determined that students' vocabulary was weak and they did not know the meaning of many words and they could not use the words they learned in daily life due to the different language they spoke. It was determined that the gains in the Turkish course were not intended to improve the students' ability to conduct research and that the texts prepared

based on these gains did not improve the creativity of the students. It was concluded that the grammar activities in the Turkish textbook were given superficially, did not contain enough example and time, the students had difficulty understanding and grasping the grammar, so grammar should be given as a separate course because of these reasons. Since reading texts in the Turkish textbook were long, above the students' level, and the texts to develop their imagination were scarce; it was determined that the reading texts should be shortened and the narrative texts should be increased. It was found that students did not have reading habits, did not enjoy reading, had difficulty in understanding and expressing what they read, had a slow reading speed, could not read fluently, they could not explain in a certain order what they understood after reading and had difficulty in finding the main idea of the text they read.

**Key Words:** Turkish Course, Turkish Course Learning Areas, Curriculum Components



## ÖN SÖZ

Bu araştırma, Muş ili merkez ilçesinde bulunan sınıf öğretmenlerine yönelik Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunları tespit etmek, konuya ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma uzun bir çalışma sonucunda yürütülerek tamamlanmıştır. Araştırma boyunca; rehberlik yapan ve önerilerde bulunan, gerek duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hüsniye MAYADAĞLI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde yardımcı olan Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, yürüttüğüm ilkokullarda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde; beni motive eden, her daim bana güvenen, akademik olarak ilerlememi destekleyen, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve ablam Tuğba YİĞİT'e teşekkür ediyorum.

Funda Akkız YİĞİT

# İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x

## I.BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.7. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.8. Tanımlar.....	10

## II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Eğitim ve Öğretim.....	11
2.2. Eğitim Programının Öğeleri .....	14
2.2.1. Hedef.....	16
2.2.2. İçerik.....	18
2.2.3. Eğitim Durumu (Öğrenme-Öğretme Süreci) .....	21
2.2.4. Sınama Durumu (Ölçme ve Değerlendirme).....	31
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları.....	35
2.4. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları .....	35

2.4.1. Dinleme.....	36
2.4.2. Konuşma.....	38
2.4.3. Okuma.....	41
2.4.4. Yazma.....	43
2.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	45
2.5. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	47
2.6. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50

### III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Aracı.....	55
3.3.1. Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu.....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Analizi .....	56

### IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	57
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	57
4.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	57
4.2. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular.....	58
4.2.1. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	58
4.3. Türkçe Öğretiminde Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	66
4.3.1. Türkçe Öğretiminde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.1.1. Türkçe Dersi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	66
4.3.1.2. Yöntem ve Teknikleri Uygulamalarına İlişkin Bulgular .....	73
4.3.1.3. Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular .....	80
4.4. Türkçe Öğretiminde Eğitim Programına İlişkin Bulgular.....	84

4.4.1. Türkçe Öğretiminde Eğitim Programına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	84
4.5. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	95
4.5.1. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	95

## V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
5.1. Sonuçlar.....	98
5.2. Öneriler .....	104
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	112
EK-1. Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu.....	113
EK-2. Muş Araştırma İzin Belgesi .....	116
ÖZ GEÇMİŞ.....	117

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	57
--	----



## KISALTMALAR DİZİNİ

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı



# I.BÖLÜM

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, bazı tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Ertürk'e (1972: 12) göre eğitim, *"bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir"* (Yeşilyurt, 2013b: 319). Öğretim ise eğitimin okullarda uygulanmış halidir (Sönmez, 2012: 4).

Eğitim ve öğretimin önceden planlanmış bir program içinde yapılması öğrenmenin etkili biçimde gerçekteşmesini sağlar. Program; okul içinde veya okul dışında bireye kazandırılmak istenen bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006: 6; Akt., Durukan, 2013:2).

Türkçe dersleri diğer derslerin destekleyicisi niteliğindedir. Çünkü öğrencinin düşünme yapısını, karar verme potansiyelini, ulusal ve evrensel kültürü tanınmasında diğer derslerdeki başarısında ana dili önemli bir yer tutar (Akyol, 2006; Akt., Durukan, 2013: 2).

Eğitimde hedeflenen, belirlenen amaçların öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmasıdır. Amaçların gerçekteşirilmesinde de etkinliklerin planlanmasının çok önemli bir yeri vardır. Çünkü belirlenen doğru rota, istenilen amaçlara en kısa zamanda ve etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlar. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi amaca kolay bir şekilde ulaşılmasını sağlar (Gümüş ve Buluç, 2007: 15). Planlı faaliyetler eğitim programında çok önemli bir yer tutar. Planlanmamış faaliyetler istenilen yönde davranış değişikliği oluşturamayacağı ve tesadüfi öğrenmeler gerçekteşireceği için eğitimde kabul edilebilir öğrenme olarak görülmemektedir. Doğan (1974: 361)'e göre eğitim programı, öğrenciden beklenen öğrenmeyi oluşturabilmek için planlı faaliyetlerin tamamından oluşur (Akt.,Yeşilyurt, 2013b: 319).

Eğitimin tanımına ve amacına ulaşılabilmesi için eğitim programları bir araç görevi görür. Bir eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve sınaama durumları unsurlarından oluşmaktadır (Yeşilyurt, 2013a: 164).

Hedef, bireylere eğitim yoluyla kazandırılması için belirlenen istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum, alışkanlık gibi özelliklerdir (Demirel, 2012: 95). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri gelişen ve değişen çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple bireylerden üst düzey, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerine sahip olması beklenir. Bu durum ise dil becerileri ile zihinsel becerilerin etkili bir şekilde kullanılması ile olur. Düşünen ve zihinsel işlemleri başarılı bir şekilde gerçekleştiren bireylerin yetiştirilmesinde de dil ve dilin kullanımı büyük önem arz eder (Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012: 2).

Akpınar (2011: 94)'e göre içerik öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kazanacakları bilgiye yani hedeflere ulaştıracak araç konumundadır. Küçükahmet (2006: 22)'ye göre öğrenme-öğretme süreçleri belirlenen süre içinde içeriğin öğretilmesinde yapılabilecek her türlü etkinliği kapsamaktadır. Bu etkinlikler sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç-gereçleri gibi etkinlikleri kapsar (Akt., Yeşilyurt, 2013b: 322). Öğretim ilke ve yöntemleri ise öğrenme-öğretme süreci yani eğitim durumları ögesinin içerisinde yer alır (Yeşilyurt, 2013a: 164). Öğretim yöntemleri işlenen dersin daha iyi anlaşılmasına ve dersi bütün öğrencilerin öğrenebilmesine yardımcı olur. Bu sebeple yöntemlerin uygulanmasında belli başlı özelliklere dikkat etmek çok önemlidir. Öğretim yöntemlerinde derslerin basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta doğru işlenmesi gerekir. Öğrenme etkinliklerinin tüm duyu organlarının katılarak düzenlenmesi çok önemlidir. Öğrencilerin birebir katılarak yaptıkları etkinlikler onlar için daha somut olduğundan bu şekilde öğrenmelerin daha kalıcı olduğu da bilimsel bir gerçektir. Bireyler önceki öğrenmelerini yeni öğrendikleriyle birleştirerek daha kolay öğrenirler. Bu sebeple ders öğretimine bilinenlerden başlanıp daha sonra bilinmeyenler anlatılmalıdır (İşcan ve Kolukısa, 2005: 307).

Türkçe dersinin amaçlarından biri de Türkçeyi öğrencilere sevdirek doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin sevdikleri derslerde daha başarılı oldukları yadsınamaz bir gerçektir. Çeşitli yöntem ve tekniklerle Türkçe dersi daha zevkli, eğlenceli hale gelir ve öğrenciler daha kalıcı bir şekilde öğrenirler. Bu sebeple ders süreci içinde olabildiğince farklı, her öğrenciye hitap edebilecek şekilde ve her öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Türkçe öğretimi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır. Ancak bu sayede Türkçe öğretimi etkinlikleri öğretmen ve öğrenci için hem zevkli hale gelir hem de istenilen amaca ulaşılır (Öz, 2001; Akt., Gümüş ve Buluç, 2007: 11).



Geleneksel yöntemlerle anlatılan bir ders öğrenciler için sıkıcı ve çekilmez hale gelir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme kalitesinin düşmesine neden olacaktır. Teknolojinin ilerlediği günümüzde öğrencilerin zevk alacağı ve öğrenmelerini kolaylaştıracağı teknolojik araç gereçlerin kullanılması, gerek ders içinde gerekse ders dışında öğrencilere kendilerini kolaylıkla ifade edecekleri imkânlar tanınması vazgeçilmez bir durumdur. Türkçe öğretimi değişik uyaranlarla çeşitlendirilmeli, öğrencilerin yeteneklerini sergileyebilecekleri, gizilgüçlerini ortaya çıkarabilecekleri, teknolojik olanaklarla donatılmış, çok uyaranlı, çağdaş öğretim ortamı oluşturulmalıdır (Sever, 2001: 17).

Hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerekir. Çoklu hedeflerin öngörüldüğü bireylerin bilgiden çok yeteneklerinin ve performanslarının belirlendiği ölçme ve değerlendirme araçlarının etkin olarak kullanılması gerekir (Karadüz, 2009: 195). Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok ne bildiklerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu sebeple öğrencilerin bilgi ve becerilerinin belirlenmesinde farklı yöntem kullanılarak çoklu değerlendirme yapılması gerekir. Bundan dolayı eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı sorular, açık uçlu soru gibi geleneksel ölçme araçlarının yanında öğretmen gözlem formları, portfolyo yani öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme formları gibi süreç değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekir (Karadüz, 2009: 196).

Dil, yaşam boyu öğrenme ve gelişmede önemli bir rol oynar. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Dil zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temelini oluşturur. İletişim kurmada, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde, etkileşimde, dış dünya ile bütünleşmede, kültürün aktarılmasında dil önemli bir yer tutar. Bireylerin kapasitelerini geliştirmede, karmaşık sorunların çözümünde, çeşitli değerlerin elde edilmesinde, bilimsel düşünme ve daha geniş dünya görüşüne sahip olmada dil önemli bir etkidir. Bu sebeple dil becerileri okuldaki eğitimle sınırlı kalmayıp yaşam boyu geliştirilmesi gerekir (Güneş, 2011: 124).

Ana dili öğretimi bireylerin kişilik gelişiminde önemli bir işleve sahiptir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edinilmesinde kullanılan metinler insan gerçekliğini konu alır ve dilin anlatım olanaklarıyla zenginleştirilir. Ana dili öğretimi bireylere sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi kazandırır. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına yardımcı olurlar. Ana dili öğrenme ve öğretme aracıdır bu sebeple ana dili bireylere yazılı kaynaklardan faydalanıp bunları başkalarıyla paylaşma becerisini

kazandırmalıdır. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretiminin amacı yazılı kaynaklarla iletişime girebilen, düşünen insanlar yetiştirmektir. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak yani “seçici okur” yetiştirmek ana dili öğretiminin önemli amaçlarından biridir (Sever, 2001: 15).

Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleriyle yürütülmektedir. Öğrencilerin dil ve düşünce gelişiminin sağlanması için Türkçe öğretim programları hazırlanmaktadır. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmede, iletişim kurmada, duygu ve düşüncelerini ifade etmede, bilgi edinmede dil önemli bir yer tutar. Dil ve zihinsel becerilerinin gelişimi öğrencilerin çok yönlü düşüncelerinde, olayları sorgulamasında, değerlendirmede, karar vermede, mesleki ve sosyal gelişiminde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Yaşar ve Topçuoğlu Ünal, 2016: 1043-1044).

Dil kendi içinde kuralları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan iletişim aracıdır. Bu becerilerle ilgili etkinlikler birbirini ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bu sebeple bu dört beceri ile ilgili etkinlikler birlikte yapılmalıdır. Bundan ötürü öğrencilerin kendi dilini anlayabilmesi için dinleme ve okuma, kendini ifade edebilmesi için ise konuşma ve yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerekir (Çaycı ve Demir, 2006: 438). Dil öğretimi sadece belli kuralları öğrenmekle değil o dili konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek, okuduğunu anlamak ve dinleme ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle olur. Bu sebeple dil öğretiminde konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi öğrenme alanları geliştirilmeye çalışılır (Temizkan, 2010: 621-622). Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Öğrenciler dil becerilerini okula başlamadan önce belli bir oranda edinirler okulla birlikte bu beceriler planlı ve programlı bir hal alır. Dil becerisinin her biri bir bütünün parçalarını oluşturur ve bu parçaların her birinin dengeli gelişmesi sağlanmalıdır (Yaşar ve Topçuoğlu Ünal, 2016: 1044). Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşur. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimine katkı sağlayacak çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içerir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilerek ilişkilendirilmiştir (MEB, 2009: 13).

Hayatın büyük bir bölümü dinlemeyle geçirilir ve kazanılan birçok bilgi dinlemeyle elde edilir. Dinleme önemli bir beceridir bu sebeple iyi bir okuma, konuşma, yazma olabilmesi için iyi bir dinlemenin olması gerekir. Dinleme başarıyı etkiler bu nedenle dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarısı da aynı oranda artar (Emiroğlu

ve Pınar, 2013: 770). Dinleme ilk olarak ailede başlar okul ile birlikte bu becerinin planlı ve programlı bir şekilde etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246). Sever (2004)'e göre dinleme, işitilenlerden bir anlam yaratarak elde edilen anlamın ihtiyaç duyulduğunda kullanılmak üzere saklama sürecidir. Zayıf bir dinleme becerisi kişinin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmaz. Bu sebeple bireylerin dinleme becerisini sürekli geliştirmesi gerekir. Bireyi dinleme becerisi bakımından geliştirme Türkçe derslerinin önemli amaçlarından (Aşılıoğlu, 2009: 46). Dinleme anlamaya dayalıdır ve anlama gerçekleştiğinde amacına ulaşır bu durum dinlemenin zihinsel bir süreç olduğunu gösterir (Karakoç Öztürk, 2017: 161).

İnsanların düşüncelerini anlatabilmek için kullandıkları temel dil becerilerinden biri de konuşmadır. Konuşma aynı zamanda zihinsel bir etkinliktir ve ses ile dilin birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkar (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 416). Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözel olarak bildirilmesidir yani konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdaki kişilere sözle iletilmesidir (Temizkan ve Atasoy, 2016: 79). Konuşma bilgiye değil beceriye dayalı bir öğrenme alanıdır. Örgün eğitim kurumlarında verilen konuşma eğitimiyle öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini tam, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri kazandırılır (Temizkan ve Atasoy, 2016: 80). Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilerde konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Dil becerileri birbirleriyle etkileşim ve bütünlük içinde olduğu için bu becerilerin denge içinde geliştirilmesi amaçlanır (Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012: 343).

Okuma etkinliği hem ilköğretimde hem de sonraki öğrenim hayatında bütün derslerde öğrenciye gerekli olacak bir beceridir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayıp yorumlayan öğrenciler okul hayatında daha başarılı olurlar. Gülerüz (2000: 9)'a göre okuma yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma algısal yanı yüksek motor yanı ise daha düşük olan bir psiko-motor beceridir (Akt., Çaycı ve Demir, 2006: 438). Okuma öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkiler. Okumadan beklenen faydanın elde edilebilmesi için öğrencilerin okumaya yönelip okuduğunu anlaması gerekir. Öğrenciler okuma motivasyonunu kullanarak okumaya yönelirler. Öğrenciler ilgi ve merak gibi içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okul, aile, arkadaş çevresi gibi dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler (Yıldız ve Akyol, 2011: 794). Öğrencilerden beklenen dışsal kaynakların yönlendirmeleriyle değil kendi içlerinde okumaktan zevk aldıkları ve okumaya ilgi duydukları için okuma etkinliklerini gerçekleştirmeleridir. Okumaktan zevk alan öğrenci her geçen gün daha fazla okumaya yönelecek, daha çeşitli kitaplar okuyacak, daha fazla bilgi öğrenecek, araştırmaya

yönelecek ve ufkunu daha fazla genişletecektir. Okumaya ilgi duyan öğrencinin okudukça anlama kapasitesi daha da genişleyecek ve okuduğu metinden anlam çıkaracaktır.

Okunan metinden anlam kurulması ön bilgiye bağlı bir durumdur. Okunulan herhangi bir konu hakkında okuyucular farklı tecrübelerine sahip olurlar (Vatansever Bayraktar, 2015: 600). Elde edilen, öğrenilen bilgiler okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Her okuyucu okuduğu metinle aynı anlamı kuramaz çünkü her okuyucu aynı şeyleri yaşayamaz. Bu sebeple metinden anlam kurulması özgünlük içerir ve her okuyucu metni farklı şekilde yorumlar. Türkçe dersinde işlenen metinlerde öğrencilerin yorumlarına başvurulmasının, metinden çıkardıkları anlamın kendi cümleleriyle ifade etmelerinin sağlanmasının önemi çok büyüktür. Her öğrencinin ön öğrenmeleri farklı olacağından metinden anlam kurulması da farklı olacaktır. Bu sebeple bütün öğrencilerin metinden çıkardıkları anlam önemsenmeli ve Türkçe dersi sürecinde kendilerini ifade etmeleri için öğrencilere fırsat tanınmalıdır.

Yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamaktır. Yazma diğer kişilerle iletişim kurmayı ve insanın kendisini ifade etmesini sağlar. Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir ve öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisidir (Aydın, 2014: 166). Yazma becerisi okuma, dinleme ve konuşma becerisine göre daha zor ve en son geliştirilen bir beceridir. Çünkü yazma becerisi dinleme, okuma ve konuşma becerisinin sonucu niteliğindedir. Bir konuda yazabilmek için o konu hakkında okuyarak bilgi, duygu ve düşünceler elde edilir, dinleme ve izleme ile deney ve tecrübeler kazanılır ve diğer insanlarla konuşularak görüş alış veriş yapılarak fikirler elde edilir. Bu şekilde edinilen bütün ipuçları bir havuz niteliği taşır yazma da bu havuzdan planlı seçilen ve ifade edilen bilgilerin bir çıktısı niteliği taşır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81-82). Çağdaş eğitim anlayışında sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşan, yapıcı, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple Türkçe dersleri, bireylerin düşüncelerini ifade edip duygularını anlatabilecekleri, yazmaktan zevk alan ve yazmak için çaba gösteren bireyleri yetiştirmek için kullanılacak en uygun derstir (Temizkan, 2010: 634).

Günümüzde bilgiler sadece yazılı olarak değil resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi görsel yollarla da çoğalmaktadır. Bu durum görsel okuma ve öğrenmeyi yaygınlaştırmaktadır. Öğrenciler yazılı metinlerle sınırlı kalmayıp görseller aracılığıyla yeni bilgi ve düşüncelere ulaşmaktadırlar. Bu sayede görsel okuma becerileri hızla gelişmektedir (Güneş, 2013: 2). Görsel okuma aracılığıyla öğrencilerin ön öğrenmeleri gelişir. Görsel okuma ile soyut bilgilerin zihinde canlandırılması yapılır. Görsel okuma ve

görsel sunu becerileri bireylerin kelime hazinelerini geliştirir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma kanalı ile elde edilen kelime hazinesi görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile daha da zenginleşir (Baş ve Örs, 2015: 230).

Türkçe derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin amacı öğrencilere zihinsel, sosyal ve bireysel becerileri kazandırmak, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlamak, ana dili sevgisini kazandırarak ana dilini kullanma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sebeple ana dili eğitimi diğer becerilerin gelişimine temel oluşturur. Türkçe dersi okuma, dinleme, konuşma, yazmanın yanında öğrencilerin düşünme, algılama, sorgulama, analiz-sentez yapabilme becerilerini geliştirmeyi öğrencilerin milli kültürü tanıyarak içselleştirmelerini, bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönlerden gelişmelerini sağlamaktır. Türkçenin ana dili olarak öğretimindeki amaç dil becerilerini geliştirmek bu sayede anlamayı kolaylaştırmak, duygu ve düşüncelerin tam ve doğru şekilde anlatılmasını sağlamaktır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Akt., Yaşar ve Topçuoğlu Ünal, 2016: 1044).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme ön planda tutulur (MEB, 2009: 10). Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bunun yanında çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2009: 10). Yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminde öğretimden çok öğrenme üzerinde durulup öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme öğrencinin kendi çabalarıyla oluşur, öğrenci bilgiyi araştırarak bulur, yorumlayarak analiz eder, bilgi aracılığıyla zihinsel becerilerini geliştirir ve öğrenci ön bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek yeniden yapılandırır (Vatansever Bayraktar, 2015: 597).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlam kurmalarına ve bunları yapılandırmalarına yardımcı olmak gerekir. Öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri ezberleyip olduğu gibi kabul etmesi yerine bilgiyi sorgulamaları esastır (MEB İlköğretim Programı 2005, Akt., Vatansever Bayraktar, 2015: 598). Türkçe öğretiminde öğrenme anlam kurmakla oluşur. Öğrencilerden dinledikleri veya okudukları metinlerde anlam arayarak buldukları anlamı içselleştirerek yeni bir anlam kurması beklenir. Anlama sadece kelimenin, cümlenin, paragrafın parçasal anlama ulaşma değil metnin bütününe anlama demektir. Parçalar bütünü içinde ele alınmalıdır. Öğrenme sürecinde birbirinden

koparılmış parçalar üzerinde değil bütünün üzerinde odaklanılmalıdır (Vatansever Bayraktar, 2015: 598).

## 1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunlar var mıdır?

## 1.3. Alt Problemler

- 1) Türkçe Dersi işleniş sürecinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarından hangisine daha çok önem verilmektedir?
- 2) Görsel okuma-görsel sunu etkinlikleri ders işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisi ve kelime dağarcığını nasıl etkilemektedir?
- 3) Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma parçaları öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu becerilerini geliştirmeye yönelik midir?
- 4) Türkçe dersinde okuma metinleri üzerinden dil bilgisi konularına yeteri kadar yer veriliyor mu?
- 5) Türkçe dersinde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeyine uygun mu?
- 6) Türkçe dersi kazanımları öğrencilerin düzeyine uygun mu?
- 7) Türkçe dersinde kazanılan beceriler günlük hayatta kullanılmaya uygun mu?
- 8) Türkçe dersi öğretiminde öğrencilere uygun yöntem ve tekniklere yer verilmekte mi?
- 9) Türkçe dersinde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek yöntem ve teknikler kullanılmakta mıdır?
- 10) Öğrencilerin okuma akıcılığı sesli okuma yaptırıldığında mı yoksa sessiz okuma yaptırıldığında mı daha iyi gelişmektedir?
- 11) Türkçe dersi öğretiminde zorluk yaşanmakta mıdır?
- 12) Türkçe dersi öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin başarı ve performansını ölçmede yeterli mi?

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ülkemizdeki okullarda verilen Türkçe dersinin nasıl yapıldığını, Türkçe programına uygunluğunu, Türkçe dersi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu konuda öğretmenlerin beklentilerini belirlemektir. Bu amaçlar kapsamında, Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunlar ile ilgili öğretmenlerin neler düşündüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 1.5. Araştırmanın Önemi

Bilginin sürekli ilerlediği, geliştiği çağımızda bilginin üretilmesi ve buna bağlı olarak kullanılması önem kazanmıştır. Ancak bu durum, bilginin olduğu gibi alınıp ezberlenerek

değil üretilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple geleneksel eğitim yaklaşımı yerine çağdaş eğitim anlayışı önem kazanmıştır. Çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım çeşitli değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri öğretmenin eğitimdeki konumu ile ilgili değişikliktir. Yapılandırmacı anlayış ile birlikte öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak öğrenci merkeze alınıp süreç önem kazanmıştır. Türkçe öğretim programı da bu anlayış doğrultusunda geliştirilip yenilenmiştir. Türkçe dersi ile öğrenciler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel bir şekilde kullanmaktadır. Diğer yandan Türkçe dersi, öğrencilere duygu, düşünce ve bilgilerini rahatlıkla aktarabilmeleri için kendini ifade etme becerisi kazandırmaktadır. Bu şekilde öğrencilerde etkili iletişim kurma becerisi gelişmektedir. Öte yandan Türkçe dersi aracılığıyla öğrenciler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek çok boyutlu düşünme özelliği kazanmaktadır. Böylelikle, öğrenciler hem Türkçeyi severek okuyup yazmakta ve öğrenmekten zevk almakta hem de öğrencileri kültürel, sosyal, kişisel yönlerden geliştirmektedir. Türkçe dersi, öğrencilerin bilgiye ulaşmasına, ulaştığı bilgileri kullanmasına ve yeni bilgiler üretmesine imkan vermektedir. Eğitim-öğretim sürecinde bütün bunları gerçekleştirebilmek için öğrencinin aktif olacağı yöntem tekniklere yer verilmelidir. Etkinlikler öğrenci merkeze alınarak hazırlanmalı ve bu sayede öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede ise öğrenilen bilgilerin sadece sonuç odaklı değil bireyin ön plana alınarak bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu süreç odaklı değerlendirmenin de yapılması gerekmektedir. Bunların yanında Türkçe derslerinde çeşitli sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu araştırma, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunları belirlemeye, sorunlara çözüm bulmaya ve Türkçe dersinde neler yapılabileceğine ilişkin öneriler getirmeye katkı sağlaması açısından önemlidir.

#### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile,
2. Muş Eko İnşaat İlkokulu, Muş Milli Eğitim Vakfı Fatih İlkokulu, Muş İMKB İlkokulu, Muş Türk Telekom İlkokulu, Muş Vali Adil Yazar İlkokulu, Muş Prof. Dr. Vahit Özmen İlkokulu ile,
3. Muş ilinden seçilen ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile,
4. Muş ilinden seçilen ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan görüşme formu ile sınırlıdır.

### 1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Görüşmeler yapılırken görüşme formlarında yer alan sorulara öğretmenler tarafından samimi ve içten bir şekilde cevap verilmiştir.
2. Öğretmenlerle görüşmeler yapılırken araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin kayıtları objektif olarak tutulmuştur.

### 1.8. Tanımlar

**Türkçe Dersi:** Türkçe dersi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve bu beceriler aracılığıyla kendilerini geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçeyi severek ve Türkçeye istek duyarak çeşitli bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesini amaçlayan derstir (MEB, 2018: 8).

**Türkçe Dersi Öğrenme Alanları:** Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarından oluşur ve bu öğrenme alanları ile dil ve zihinsel becerilerin kazandırılıp geliştirilmesi hedeflenir (MEB, 2018: 8).

**Eğitim Programı Ögeleri:** Okul içinde ve dışında planlı bütün etkinliklerin öğretilmesi sonucunda bireylerde öğrenme yaşantıları oluşturulma sürecine eğitim programı denir. Bir eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunur (Demirel, 2012: 4-5).



## II. BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmamızın temel kavramlarına ilişkin olarak literatüre dayalı açıklamalar yapılarak araştırmamızın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

#### 2.1. Eğitim ve Öğretim

*Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972; Akt., Sönmez, 2012: 2).* Eğitim, sadece okullarda değil okul dışında da kişiye istendik davranışlar kazandırır. Örneğin, anne ve babanın çocuğuna anadilini doğru şekilde öğretmesi, arkadaşlarıyla kavga etmemeyi ve paylaşmayı kazandırması da eğitimidir (Sönmez, 2012: 4).

Eğitim bir süreçtir. Süreç, bir amacı gerçekleştirmek için meydana gelen tüm değişimleri kapsar. Birbirini takip eden ve sürekli biriken öğrenmeler sonucunda değişim olmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997., Akt., Çoban, 2008: 5). Doğumdan ölüme kadar geçen süre içinde birbirini takip eden öğrenmelerin bir araya gelmesiyle oluşması eğitimin bir süreç içinde gerçekleştiğini gösterir (Demirel ve Kaya, 2003: 7, Akt., Görgeç, 2012: 4).

Eğitim bireyin davranışlarında istendik davranış değişikliği oluşturur. İnsanların bilinçli olan tüm duyguları, düşünceleri, becerileri, tutum ve tercihleri davranış olarak nitelendirilir. İnsanların başka bir kişiye, olaya veya duruma karşı duygularının, düşüncelerinin, tutumunun, tepkilerinin değişmesi ise davranış değişikliği olarak nitelendirilir. Eğer bireylerde davranış değişikliği oluşmamışsa eğitimden söz edilemez. İnsanların davranışlarında olan her değişim eğitim olarak nitelendirilemez. Eğitimin kapsamında istenilen yönde oluşan değişiklikler yer alır. Bireylerin davranışları yalan söyleme, hırsızlık yapma, başkalarına zarar verme, küfür etme gibi olumsuz yönde de değişebilir. Ancak bu olumsuz değişiklikler istendik yönde gerçekleşmediği için eğitimin kapsamına girmez. Toplumun çoğunluğunun istek ve beklentilerine uygun olan, toplumla çelişmeyen tüm düşünce ve davranışlar istendik yönde olan değişimleri oluşturur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997., Akt., Çoban, 2008: 5). Bu davranış değişikliği bireyin karşısına çeşitli şekillerde çıkabilir. Birey bu davranış değişikliğiyle daha önce sahip olmadığı yeni davranışlar edinebilir, eksik ve yetersiz olan davranışlarını tamamlayabilir ya da yanlış davranışın yerine doğru davranışı kazanabilir (Görgeç, 2012: 4-5).

Davranışlardaki değişim, kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir. Kasıt kelimesiyle, bireylerin bir plan program dâhilinde önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için yetiştirilmesi vurgulanmaktadır. Bu duruma en iyi örnek ise okullarda verilen eğitimlerdir. Okullardaki eğitim uygun bir plana göre hazırlanan öğretim faaliyetlerinin işinin uzmanı

olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997., Akt., Çoban, 2008: 6).

Ertürk'e (1982: 82) göre davranış değişikliği bireyin kendi yaşantısı yoluyla oluşmaktadır. Yaşantı, bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle girdiği etkileşimlerin bireyde kalan kısmıdır. Bireyde davranış değişikliğinden söz edebilmek için değişimin kalıcı izli olması gerekir. Bireyin diğer insanlarla ve çevresiyle kurduğu her iletişim bireyde kalıcı bir iz bırakmayabilir. Böyle bir durumda da davranış değişikliğinden söz edilemez (Görgen, 2012: 5).

Eğitimde bireylerin koşullanma yoluyla davranışlar kazanması yerine bilinçli çalışmalara dayalı ve bireylerin daha hümanist bir düşünceyle eğitilmesini merkeze alan bir anlayış ön plana çıkar. Bu anlayışla eğitim, toplumsal hedefler dikkate alınarak ve bireylerin kendinde bulunan potansiyellerine dayalı olarak bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturup onları geliştirme sürecidir. Bu tanımda dikkati çeken birçok yön bulunmaktadır (Şimşek, 2011: 3-5):

Birinci yön, eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu vurgulamasıdır. Bireyin kendi çabaları sonucunda elde ettiği kazanımlar öğrenme olarak görülebilir. Ancak eğitimden söz edilebilmesi için elde edilen kazanımların toplumsal boyutu olması gerekmektedir. Bireyler toplum içinde yaşar ve bireylerin davranışları da toplumsal bir çevrede anlamlı hale gelir. Bu durumda bireylerin eğitilmesinde toplumsal yönler ön planda tutulduğu zaman birey başarılı olur. Çünkü aile, kitle iletişim araçları, okul, arkadaş çevresi ve devlet gibi birçok kesimin bireylerin eğitilmesinde etkisi bulunmaktadır.

İkinci yön, eğitimin bireyin gizilgüçlerine (potansiyellerine) dayanması gerekmektedir. Birey istemediği ve etkin biçimde katılmadığı zaman bireyin eğitilmesi mümkün değildir. Eğitimde bireylerin kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup ve bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çaba göstermesi gerekmektedir. Eğitimde başarı ancak bireylerin gizilgüçlerinin dikkate alınması ile olur. Örneğin, her birey zekâ, yetenek, ilgi, öğrenme biçimi, kişilik yapısı gibi yönlerle farklılaşmaktadır. Bu farklılıkları göz önünde bulundurmadan herkesi aynı biçimde eğitmek başarı sağlamayacaktır. Bu yüzden tüm bireylerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Üçüncü yön, eğitimle bireylerin tüm davranış örüntülerinin değiştirilmesidir. Sadece beklenen davranışın ortaya çıkması eğitimi başarılı kılmaz. Bu davranış ödülün etkisiyle ortaya çıkan ödülün etkisi geçince sönebilen ya da baskı altındayken ortaya çıkan baskı kaldırıldıktan sonra kaybolan bir davranış olabilir. Bu nedenle davranışın belirli bir sürede sergilenmesi eğitimin başarılı olduğunu göstermez. Önemli olan davranışın kalıcı olması ve içselleştirilmesidir.

Dördüncü yön, eğitimin bireyin gelişmesine katkıda bulunmasıdır. Bireylerin en önemli amacı kendini gerçekleştirmesidir. Bu nedenle kendini gerçekleştirmek isteyen bir bireyin sürekli yeni bilgi, beceri kazanması gerekir ki bu durum da eğitimle gerçekleştirilir. Eğitim sadece istendik davranışların gösterilmesini değil bireylerin daha iyi düşünmesini, değerlendirmesini, davranmasını gerekli kılar.

Öğretim, çoğunlukla eğitim kurumları aracılığı ile eğitimin planlanarak, sistemli, amaçlı, belirli bir programa dayalı olarak yürütülmesidir. Bu nedenle öğretimin belirli bir amaca yönelik olarak tasarlanıp uygulanması gerekir. Geçmişten günümüze öğretim konusunda birçok anlayış ve yaklaşım vardır. Bu anlayış ve yaklaşımlar arasında en dikkat çeken anlayış, öğretmeni “sahnedeki bilge” (sage on the stage) olarak görmek yerine, “kenardaki kılavuz” (guide on the side) olarak gören anlayıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmen sadece bilgi aktaran değil öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, onlara rehberlik eden bir görev üstlenmektedir (Şimşek, 2011: 6-7).

Öğretim, okullardaki öğretme ve öğrenme faaliyetlerini birlikte kapsamaktadır. Okullarda yapılan öğretim öğretmen açısından incelendiğinde bir öğretme eylemi, öğrenci açısından incelendiğinde ise bir öğrenme eylemidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997., Akt., Çoban, 2008: 12).

Öğretim, eğitimin okullarda uygulanmış haline denir. Öğretimde birey planlanan bir ortama alınır ve bireye istendik davranışlar kazandırılır. Öğretim sürecinde, okuma yazma bilmeyen bir kişiye okuma yazma öğretmek için o kişi eğitim ortamına alınır. Bireye okuma yazma çeşitli etkinlikler, yöntemler, teknikler ve stratejiler kullanılarak öğretilir. Bunun sonunda da bireyin okuma yazma öğrenip öğrenmediğine bakılır. Birey öğrendiyse başka bir istendik davranışa geçilir. Eğer birey öğrenemediyse başka etkinliklere yer verilerek o davranışı kazanana kadar etkinlikler değiştirilerek uygulanır. Önceden okuyup yazamayan bir kişi bu süreç sonunda okuyup yazabiliyorsa kişinin davranışı değişmiş olur (Sönmez, 2012: 4).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim kavramı öğretim kavramına göre daha geniş kapsamlıdır. Öğretim etkinliklerinin hepsi eğitim kavramının içinde yer alır ancak her eğitim etkinliği öğretim kavramının içinde yer almaz. Öğrenciler okul içinde çeşitli davranışlar öğrenebilirler ancak planlı ve programlı şekilde öğrendikleri bilgi ve beceriler öğretimdir. Eğitim, bireyde davranış değişikliği oluşturma süreci iken davranış değişikliğinin okulda planlı, programlı bir şekilde yapılma süreci ise öğretimdir. Eğitimin belli bir mekânı yoktur, her yerde yapılabilir ancak öğretim daha çok okullarda yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her ikisinin de amacı ise öğrenmenin gerçekleşmesidir (Erden, 1998; Demirel, 2006., Akt., Çoban, 2008: 16-17).

## 2.2. Eğitim Programının Ögeleri

Eğitim ve öğretim faaliyetleri amaçlı ve planlı bir şekilde eğitim kurumlarında planlanan ve programlanan etkinlikler aracılığıyla yürütülür. Bütün eğitim ve öğretim kurumları resmi olan ve önceden hazırlanan eğitim programını uygular (Yüksel, 2002: 362; Akt., Görgeç, 2012: 10).

Eğitim ve öğretimin bir plan ve program dâhilinde yapılması gerekir. Eğitim ve öğretim süreçlerinin başarılı olabilmesi için eğitim ve öğretim programlarının hedeflerine bağlı kalmak gerekir. Bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesini uygulamada olan eğitim ve öğretim programları belirler. Programlar; eğitilecek olan bireylere belli davranışları kazandırmak için öğretilecek olan içeriği, öğrenme ve öğretim etkinliklerini ve değerlendirme çalışmalarını kapsar. Eğitim programları yetiştirilmek istenen insan tipini belirler (Gözütok, 1999; Akt., Çoban, 2008: 26).

Variş (1981)'e göre eğitim programı, eğitim kurumlarının milli eğitimin amaçlarına uygun olarak çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik hazırlanan etkinliklerin tümüne denir. Doğan (1997)'e göre ise eğitim programı, bireylerde istenilen öğrenmeleri oluşturmak için planlı bir şekilde hazırlanmış faaliyetlerin tümüne denir (Çıkkılı, 2007: 24).

Eğitim programı, okul içinde ve okul dışında etkinliklerin planlı bir şekilde öğretilmesi sonucunda bireylerde öğrenme yaşantıları oluşturulma düzeneğine denir. Öğrenen birey yaşamı boyunca sürekli öğrenmeye istekli olan bireydir ve birey öğrenmenin ana temelini oluşturmaktadır. Gerek okul içinde sınıfta yer alan etkinlikler gerekse okul dışını kapsayan örtük etkinlikler ile eğitim programının amaçları bireye kazandırılır. Eğitimde kasıtlı etkinlikler yani planlanmış etkinlikler büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının planlı olması gerekir. Eğitim programları aracılığı ile öğrenenlere öğrenme yaşantıları oluşturulur. Bundan dolayı öğrenme yaşantıları eğitim programlarının en önemli bölümünü oluşturur. Eğitim programının bir düzenek olarak görülmesindeki kasıt, programın sistemli bir şekilde bir düzen içinde uygulanmasının gerekliliğidir (Demirel, 2012: 4).

Eğitim programları milli eğitimin genel politikası ile uygulama arasında bir köprü görevi görür. Temel amaç, milli eğitim politikasının eğitim programları aracılığı ile uygulamaya dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu durumun tam tersi de doğru olur. Eğitim kurumları programla ilgili oluşan sorunları merkeze ilettikçe milli eğitim politikasında da gereken durumlarda değişikliğe gidilmektedir (Variş, 1996; Akt., Çoban, 2008: 29).

Eğitim programının içinde önemli bir bölümünü oluşturan kısım öğretim programıdır. Öğretim programı, eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı olarak öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bilgi, beceri ve tutumların

kazandırılmasına yönelik olan programdır. Öğretim programları bir bakıma ders programları bütününden oluşur (Küçükahmet, 2007: 9; Akt., Görgeç, 2012: 13).

Öğretim programı, okul içinde veya okul dışında bireye kazandırılmak istenen dersin öğretimini içeren yaşantıların düzeneğidir. Ders programı ise, kazandırılması planlanan hedeflerin bir ders süresi içinde bireye kazandırılması istenen etkinlikleri içeren bir plandır (Demirel, 2012: 6).

Doğanay ve diğerleri (2006)'ya göre ders programı, öğretim programının parçalara ve alt birimlere ayrılması ile oluşur. Öğretim programlarından istenilen düzeyde verim alabilmek için aynı zamanda her dersin programının da öğretim programlarına uygun olarak hazırlanması gerekir. Ders programı, eğitim ve öğretim programlarının hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bir derse yönelik kazanımların ne olduğu, bu kazanımların içeriğinin ne olacağı, bu içeriğin hangi materyallerden yararlanılarak verileceği ve kazanımların nasıl bir yol izlenip hangi ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılarak ölçüleceğine yönelik planlı ve sistemli tüm etkinlikleri kapsar (Aykaç ve Diğerleri, 2006; Akt., Çoban, 2008: 30-31).

Eğitim, öğretim ve ders programı birbirinin kapsamına girer ve birbiriyle iç içedir. Bir derse yönelik olarak hazırlanmış planlı etkinlikleri içeren ders programı, öğretim programının içinde yer alır. Bir kademe ya da sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış etkinlikleri içeren öğretim programı ise, okul içi ya da okul dışındaki bütün etkinlikleri kapsayan eğitim programının içinde yer alır. Ders programını ünite veya temalar oluştururken, ünite veya temaları da konular oluşturur (Varış, 1996; Akt., Çoban, 2008: 32).

Eğitim programı, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için planlanan tüm eğitim etkinliklerini içerir. Öğretim programı, bir eğitim basamağındaki derslerin içinde yer alacak konuları içeren bütün öğretim etkinliklerini kapsar. Ders programı ise, bir dersteki konuların öğretimi ile ilgili etkinlikleri içerir (Demirel, 2012: 6). Bütün okullar öğretim programlarını kullanarak sorumluluklarını yerine getirir. Öğretim programlarının içinde çeşitli dersler yer almaktadır. Derslerin her biri okulun sorumluluğunu yerine getirir. Okulun sorumlulukları yerine getirilince öğretim programının beklentileri karşılanır. Öğretim programının beklentileri karşılanınca eğitim programının beklentileri gerçekleşmiş olur. Böylece en geniş ve kapsamlı olan eğitim programının amaçlarına ulaşılmış olur (Çıkkılı, 2007: 24).

Bir eğitim programının dört temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecidir. Hedef, bireye istenilen davranışların kazandırılmasını içerir. İçerik, programın hedefe uygun olan konularını kapsar. Öğrenme-öğretme süreci, hedeflere ulaşmak için uygun olan çeşitli yöntemleri, teknikleri, modelleri, stratejileri kapsar. Ölçme-değerlendirme, istenilen hedef-davranışlara

ulaşılıp ulaşılmadığını, bu hedef-davranışların bireye ne kadarı kazandırıldığını belirlemeyi içerir. Bütün bu ögeler birbirini etkiler ve ögeler arasındaki ilişkiler sürekli, dinamik bir şekilde devam eder. Bir ögede meydana gelen herhangi bir değişim diğer ögeleri de etkiler ve onların da değişmesini sağlar (Demirel, 2012: 5).

### **2.2.1. Hedef**

Ertürk'e (1972: 25, 54) göre eğitimde hedef, bir bireyin planlanan yaşantılarla kazanması istenilen davranışlar veya davranış değişiklikleridir. Hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir. Eğer hedefler davranışa dönüştürülüyorsa gerçekleştirilmiş sayılmaz (Sönmez, 2012: 55). Hedefler eğitim sisteminin en önemli unsurunu oluşturur. Eğitim düzenini belirlemede, uygulama ve değerlendirme aşamalarında hedefler yol gösterici, belirleyici, seçici olma işlevlerini taşır (Bilen, 2002: 13; Akt., Kablan, 2012: 128).

Hedefler bireyin beklentileri, toplumun beklentileri ve konu alanındaki birikimler dikkate alınarak ve belli süzgeçlerden geçirilerek oluşturulur (Beydoğan, 2008: 101). Bireylerin ihtiyaçları, toplumun beklentileri, konu alanının özellikleri ve doğanın ihtiyaçları göz önünde bulundurularak aday hedefler oluşturulur. Aday hedefler ise eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek keskinleşmiş hedef haline dönüşür (Kablan, 2012: 128).

Eğitimde hedef, bireyde gözlenmek için belirlenen istendik özelliklerdir. Burada bahsedilen istendik davranışların çeşitli belirleyicileri vardır. Bunlar; toplumsal gerçek, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb.), kişi (birey) ve doğa olmak üzere dört belirleyicisi vardır (Sönmez, 2012: 31-35):

Toplumsal gerçek bir nevi kültürel gerçektir. Oluşturulan her sistem bulunduğu toplumun gerçeğinden hareket etmelidir. Toplum gerçeğine dayanmayan her sistem kısa zamanda bozulmaya başlar. Kurulan sistemler sadece toplumsal gerçeğe uymakla kalmayıp aynı zamanda onu değiştirip geliştirmelidir. Eğer sistem toplumsal gerçeğe sadece uyup onu değiştirip geliştirmezse o toplumun gerileyip yıkılmasına sebep olur. Her ulusun, toplumun, topluluğun toplumsal gerçeği birbirinden farklıdır. Aynı toplumu oluşturan toplulukların bile toplumsal gerçeği birbirinden farklıdır. Örneğin; Türkiye'de köylerin, kasabaların, kentlerin, büyük kentin semtlerinin, doğu, batı, kuzey, güney bölgelerinin toplumsal gerçekleri farklıdır. Ülkelerin karşılaştırılmasında bile ABD, Fransa, İngiltere gelişmiş ülkeler iken Türkiye geliştirmekte olan bir ülkedir. Türkiye'nin hedefi; ekonomi, sanayi, eğitim alanlarında bu ülkelerin seviyelerine gelip onlardan daha da ileriye gitmektir. Hedef bu olunca eğitim sistemi de bu hedef doğrultusunda planlanmalı, uygulanmalı, değerlendirilmeli ve elde edilen sonuçlara göre sürekli geliştirilmelidir. Bunları araştırıp inceleyecek, çözüm yolları üretecek nicelik ve niteliğe sahip insanları

yetiştirmek gerekir. Bu nedenle toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün saptanıp belirlenmesi gerekir.

Hedef davranışların diğer bir belirleyicisi ise konu alanıdır. Konu alanı; bilim, sanat, felsefe gibi etkinlikler olabilir. Hedef davranışlar bu etkinliklerdeki gelişme ve değişmelere uygun olarak hazırlanmalıdır. Örneğin, bir ülkenin hedefi ağdaş uygarlık seviyesinin üzerine ıkmaksa bireylerin bilim, sanat, düşünce alanındaki gelişmelere uygun olarak yetiştirilmesi gerekir. Bu nedenle hedefler oluşturulurken konu alanının özellikleri dikkate alınmalıdır.

Hedef davranışların bir diğer belirleyicisi de kişi (birey) dir. İnsan, eğitim sisteminin temelini oluşturur. Eğitimdeki amaç da insanın davranışlarında istedik yönde değişimler meydana getirmektir. İnsanların birbirinden farklılaşan, birbiriyle benzeşen yanlarını geliştirmek de eğitimin hedeflerindedir.

Hedef davranışların diğer bir belirleyicisi ise doğadır. İnsanlar bir bakıma doğal bir varlıktır ve doğal bir ortamda yer alır. Doğal ortamın yokluğunda insan yaşayamaz ancak insanın yokluğunda doğal yaşam devam eder. Doğal ortamın yokluğu insanlar için felaket olur. Bu nedenle doğayı koruyan ve doğayla denge kuran bireyler yetiştirmek gerekir. Eğitimde istedik davranışların oluşturulabilmesi için doğa kavramının da dikkate alınması gerekir.

Eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmek için verilen sürenin sınırlı olması sebebiyle eğitimle kazandırılmak istenen davranışlar arasından en önemlileri belirlenerek bireylere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, ğretimi yönlendirip, öğretme-öğrenme sürecinin uygulanmasını ve bu sürecin değerlendirilmesini sağladığı için önemli görülmektedir (Demirel, 2012: 95). Öğretmenlerin önceden hangi hedefleri öğreteceğini bilmesi eğitim ve ğretim faaliyetlerini daha planlı hale getirir. Önceden ğretim hedeflerinin tespit edilmesi öğretmenlerin ğretim ortamını ve ğretim yaklaşımlarını daha etkili bir Şekilde kullanmasını sağlar (Anderson ve diğerleri, 2001: 5; Akt., Kablan, 2012: 128).

Hedefler bireyin bizzat etkileşime girerek yaptığı etkinliklerle gerçekleştirilebilir nitelikte olmalıdır. Hedefler somut yaşantılara dayalı olarak, toplumun ve bireylerin beklentilerini karşılayacak nitelikte olup bireylere yaratıcılığı, problem zvmeyi, kendini ifade etmeyi, eleştirel düşünmeyi, olaylara değişik açılardan bakabilmeyi kazandırmalıdır. Öğrenmede yaşantılar ön plana çıktığı için bireyin önceden öğrendikleri belirlenerek ve ihtiyaç duyulan öğrenmeler göz önünde bulundurulurken ğretim hedefleri oluşturulmalıdır. Her hedef önceden edinilmiş yaşantıları dikkate alınmalıdır ve yeni oluşturulacak olan ğretim hedefleri bireyin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır ve hedefler, bireyin

ihtiyaç duyduğu ve gelecekteki yaşamını kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır (Beydoğan, 2008: 101).

### 2.2.2. İçerik

İçerik, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak biçimde düzenlenmesine denir. İlk önce hedef davranışlar belirlenir sonra bu hedef davranışlara uygun olacak biçimde içerik düzenlenir. Bu nedenle içerik hedef davranışlar için bir araçtır. İçerik; hedef davranışlarla uyumlu, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgileri içeren, öğrencinin ön bilgileri dikkate alınarak, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır.(Sönmez, 2012: 130).

İçerik belirlenirken çeşitli ölçütlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu ölçütler şunlardır; güvenilirlik ve geçerlik, bilimsellik, faydalılık, anlamlılık, ilgililik, öğrenilebilirlik, ekonomiklik, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, sosyal gerçekle tutarlılıktır (Varış, 1998, Küçükahmet, 2006, Demirel, 2004; Akt., Özdemir, 2008: 75).

Henson (2004), içeriğin seçiminde özellikle dört faktör üzerinde önemle durur. Bu faktörleri; konu alanındaki bilgiler, toplumun ihtiyaçları, bireylerin gereksinimleri ve insani gelişim olarak belirlemiştir. Her dersin içeriğindeki konuların dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekir. Bu da önceki programdaki bilgiler, uzman kişilerin görüşleri, yerli ve yabancı araştırma sonuçları kaynak olarak alınıp oluşturulmalıdır (Özdemir, 2008: 75). Yeni oluşturulacak içerik önceki bilgilerin içinde verilmelidir yani yeni oluşturulan içerik önceki içerikleri kapsamalıdır. İçerikte bilgiler önce genel olarak verilmeli sonra ayrıntılara inilmelidir yani içerik tümdengelim ilkesine uygun olmalıdır. İçerikte önceki öğrenilen bilgiler yeni öğrenilen bilgilere temel olmalıdır yani önceki öğrenilenler yeni öğrenilenlerin önkoşulu niteliğinde olmalıdır (Demirel, 2012: 125).

İçeriğin seçiminde bir diğer önemli husus bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasıdır. Program geliştiriciler bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek için en önemli karakteristik özelliklerini dikkate alarak belirlerler (Henson, 2006; Akt., Özdemir, 2008: 75). İçerik öğrencinin kısa zamanda öğreneceği nitelikte olmalıdır ve aynı zamanda bireylerin problem çözme becerisini geliştirecek ve yaşama dönük olarak bireye fayda vermelidir. İçerikte yer alan kavram, ilke ve fikirlerin bir düzen içinde olması ve bu bilgilerin bireyler tarafından içselleştirilmesi gerekir. İçerik bireyin kendi öğrenme şemalarını oluşturmasına fırsat vermelidir. Bunlar da ancak ön örgütleyiciler ile sağlanabilir. İçerikte bireylerin önceki öğrenmeleri dikkate alınarak belli bir sırada hazırlanmalıdır. İçerik eski ve yeni öğrenmeler baz alınıp genelden özele doğru düzenlenmelidir (Demirel, 2012: 125-126).



İçerik seçiminde bir diğer önemli ölçüt toplumun ihtiyaç ve beklentileridir. Oluşturulan programda toplumun gelenekleri, değerleri, yaşayış şekilleri, eğitimden beklentileri gibi durumlar önemli bir ölçüttür (Özdemir, 2008: 75). İçerik seçiminde toplumsal fayda en önemli kriterlerden biridir. İçeriğin toplumun değerleri ile çatışmadan hedeflere en kısa sürede ulaştıracak ve fayda sağlayacak şekilde seçilmesi gerekir. Bu sebeple bireylerin ülkenin kalkınmasına yardımcı olacak şekilde yetiştirilmesi içerik açısından önemli bir konudur. Bu konuda okul bir köprü görevi görür. Bireylere çeşitli dersler aracılığıyla toplumun kültürü ve değerleri kazandırılır (Varış, 1996: 115; Akt., Tuncel, 2012: 60-61).

Varış (1978)'e göre, çağların deneyimlerinden geçmiş disiplinlerin geçerliliği kontrol edilebilmelidir. Bu durum içeriğin bilgi yapısında aldığı yer ile ilgilidir. Okulun uyguladığı içerik ve etkinlikler bireylerin gelişmesine katkı sağlamalıdır yani bireysel fayda sağlamalı ayrıca bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak bireyler için anlam ifade etmelidir. Çocukların ve gençlerin ülkenin kalkınmasını sağlayacak şekilde yetiştirilmesi ve toplumun çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırılabilmesi gerekir. Yani içerik "toplumsal fayda" sağlamalıdır (Baykara, 2012: 164-165).

Eğitimde içerik seçiminde iki önemli özellik baş göstermektedir. Bunlardan biri yeni elde edilen bilgilerin eğitime yansıtılamaması diğeri ise bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmelerdir. Okullar günlük yaşantıda oluşan gelişmelerden biraz daha geri kaldığı için birey okul dışında daha farklı yaşantılarla karşılaşmaktadır. Bu sebeple içerikte yer alacak bilgilerin seçiminde zamanı dikkate almak çok önemli bir ölçüttür. Bu sebeple içerikte yer alacak bilginin geçerli ve güvenilir olması beklenir yani bilginin sağlam ve dayanıklı olması gerekir. Günümüzde içerikler disiplinlerden oluşturulmaktadır. Okullar da bu sebeple disiplinlerin öğretimine ağırlık vermektedir. Oysaki disiplinler içeriğin oluşturulmasında sadece bir araç niteliği taşımalıdır. Amaç ise bu bilgilerin ekonomik ve faydalı biçimde bireylere kazandırılması olmalıdır. İçerikte yer alacak bilgilerin anlaşılabilir, öğrenilebilir, kullanılabilir olması gerekir. Bireylerin gelişim ve olgunlaşma düzeyi dikkate alınarak yani öğrenciye en uygun içeriğin seçilmesi ve eski ile yeni bilgilerin kontrol edilip bu bilgilerin güncelleştirilmesi gerekir (Demirel, 2012: 122-123).

İçerik düzenlenirken belli ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu ilkeler şunlardır (Şimşek, 2011: 150-158):

- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğretilecek olan içerik birey tarafından yeni öğrenileceği için bilinen bilgilerden yola çıkılıp yeni öğrenilecek bilgiye doğru gidilmesi gerekir. Böylece öğrencinin bilgiyi özümsemesi daha da kolaylaşır.
- Basitten Karmaşığa (Yalından Karmaşığa) İlkesi: Bireyler önce basit olan içeriği öğrenir daha sonra karmaşık içerikleri öğrenir. Basit içeriklerden yola çıkılması bireylere başarı duygusunu aşılır böylece daha karmaşık içerikleri önceki

öğrendikleriyle bağdaştırarak kolaylıkla öğrenebilir. Ancak basit içerikten karmaşık içeriğe geçiş süreci bireyde öğrenme gücünü oluşturmuyacak biçimde dengeli olarak düzenlenmelidir.

- **Kolaydan Zora İlkesi:** Bireylere önce kolay içerikler sonra zor içerikler sunulmalıdır. Kolaydan zora ilkesi bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ilkeleriyle benzerlik gösterir. Ancak onlardan farkı; bilinmeyen yeni bir bilgiyi öğrenmek ya da karmaşık bilgiyle karşılaşmak her zaman zor olmayabilir. Bu sebeple kolaydan zora ilkesi diğer ilkelerden ayrılır. Kolaylık veya zorluğun ölçüsünü de bilginin öğreniminde işe koşulan duyu organlarının sayısıdır. Çok duyu organı katılarak öğrenilen bilgi zor bilgi olarak nitelendirilir.
- **Somuttan Soyuta İlkesi:** Özellikle yaşı küçük öğrencilerde soyutlama kavramı gelişmediği için somut olan bilgileri daha çabuk öğrenirler. Bireyler algılama yeteneği geliştikçe soyut kavramları öğrenmeye başlarlar. Bu sebeple içerikler somuttan soyuta ilkesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Genelde ilk öğrenilen bilgiler bireylerin deneyimleriyle öğrenilir. Deneyimler sonucu oluşan bilgiler duyu organları aracılığıyla öğrenilir ve gerçek yaşamda bu bilgilerin karşılığı vardır. Bu yüzden bu bilgiler daha kalıcıdır. Soyut deneyimlerle öğrenilen bilgileri zihinde canlandırmak ve gerçek dünyada karşılığını bulmak zor olduğu için bu bilgilerin unutulması daha kolaydır.
- **Yakından Uzağa İlkesi:** Bireyler kendi yaşantılarında karşılaştıkları bilgileri daha kolay öğrenirler. Yakınlarda yer alan olgu, olay, nesne ve kişiler birçok ipucu oluşturur ve öğrenme daha çabuk gerçekleşir. Bireylere uzak gelen, kendi yaşantısıyla bağdaştıramadığı bilgiler daha zor öğrenilir.
- **Öncekilerden Sonrakilere İlkesi:** Yakın zamandan uzak zamana gitmek öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu yüzden içerik oluşturulurken öncekinden sonrakine doğru bir sıra izlenmelidir.
- **Bütünden Parçaya İlkesi:** İçeriğin bütünden parçaya doğru bir yol izlenerek oluşturulması bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırır.
- **Önemliden Önemsize İlkesi:** Bireyler ilk olarak kendilerine önemli gelen bilgileri öğrenmek isterler. Önemsiz gelen ya da daha az önemli gelen bilgileri öğrenip öğrenmeme konusunda ikilem yaşarlar. Bilgilerin önem derecesi ise kişiden kişiye farklılık gösterir. Bireylerin geçmiş yaşantıları, gelecek hedefleri, ilgileri, yetenekleri bu farklılığın oluşmasında etkilidir. Bireyler kendileri için önem arz etmeyen, anlamlı ve yararlı bulmadığı bilgileri öğrenmek için herhangi bir çaba içine girmezler. Bu sebeple bireylerin önemli gördüğü konular ön plana çıkarılmalı,

önemli olarak görmedikleri konularda ise içeriğin önemi ve onlar için anlamı konusunda farkındalık oluşturulmalıdır.

- Benzerlikten Farklılıklara İlkesi: Bireyler benzer olan özellikleri kendilerine daha tanıdık geldiği için çabuk algılamaktadırlar. Farklılıklar ise biraz daha geç algılanmaktadır. Benzerlikler fazla bir zihinsel beceri gerektirmediği için daha kolay algılanmaktadır. Farklılıklar ise daha fazla zihinsel beceri gerektirdiğinden daha zor algılanmaktadır. Bu sebeple içerikteki konular oluşturulurken önce benzer özelliklerden yola çıkılıp sonra farklı özellikler dikkate alınmalıdır.
- Süreçlerden Ürünlere İlkesi: Bu ilke bir ürünü ortaya çıkarmak için izlenen aşamaları dikkate alan anlayışa dayanmaktadır.
- Sorunlardan Çözümlere İlkesi: Bu ilke belirlenmiş olan sorunlardan yola çıkarak bu sorunları çözüme kavuşturmayı amaç edinir. Bu durum öğrencilerde sorunlara çözüm getirmek için istek oluşturur.
- Kuramdan Uygulamaya İlkesi: Bu ilkeye dayanarak oluşturulan içerikte önce konuyla alakalı kuramsal açıklamalar yapılır sonra uygulamalar yapılır. Bu ilke ile “niçin” sorusu ile “nasıl” sorusuna cevap verilir. Bu sayede öğrenciler bir şeyi neden yaptıklarını ve nasıl yapmaları gerektiğini öğrenirler.

### 2.2.3. Eğitim Durumu (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Eğitim durumu, hedef davranışların bireylere kazandırılması için gerekli uyarıcıların işe koşulması ve bu uyarıcıların değerlendirilip geliştirilmesine denir. Eğitim durumunun pek çok değişkenleri vardır. Bunlar; pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu, öğrenci katılabilirliği, öğretmen nitelikleri, sevgi, zaman, eğitim teknolojisi, öğretim ortamının fiziksel özellikleri, sınıfın düzenlenmesi, akıl yürütme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçler değişkenlerini kapsayabilir (Sönmez, 2008: 87).

Pekiştireç, bir davranışın yapılma sıklığını artıran uyarıcılardır. Bir insan ya da organizmaya yaptığı davranıştan hemen sonra verilen uyarıcı o bireyin ya da organizmanın aynı davranışı ileride de yapmasını sağlıyorsa pekiştireç, o davranışı azaltıyor ya da ortadan kaldırıyorsa ceza olarak nitelendirilir. Örneğin bir öğrencinin yaptığı davranıştan ötürü “aferin” demek ya da “şeker, çikolata, not, alkışlatmak, saçını okşamak vb.” gibi uyarıcılar öğrencinin bu davranışı ileride de yapmasını sağlayacağı için bunlar pekiştireç olarak nitelendirilir. Öğrencinin yaptığı bir davranıştan dolayı öğretmen azarlıyor, dövüyor, alaya alıyorsa bu durum öğrencinin o davranışı tekrar yapmasını azaltacaktır. Bu tür uyarıcılar ise ceza olarak nitelendirilir. Ancak eğitimde bu tür cezalara yer verilmemelidir. Pekiştireçler öğrencinin yaşına, cinsiyetine, içinde bulunduğu kültüre

uygun olmalıdır. Örneğin; “aferin” kelimesi küçük yaşlardaki bireyleri mutlu edebilir ancak yetişkin bireyler için bu söz bir anlam ifade etmeyebilir (Sönmez, 2012: 149-151).

Öğretmen pekiştireci kullanırken ilk başlarda öğrencinin doğru olan her yanıtına pekiştireç vermesi gerekir. Öğretmen çekingen, içe kapanık çocuklar için onların derse katılımlarını artırmak amacıyla uygun zamanlarda pekiştireç vermelidir. Dersler ilerledikçe öğrencinin doğru olan her yanıtına değil daha üst düzeydeki yanıtlarına pekiştireç vermelidir. Pekiştireç öğrencinin yaşına, cinsiyetine, içinde bulunduğu kültüre göre verilmelidir. Örneğin ilkokul birinci sınıftaki bir çocuğa “Aferin benim tatlı kızıma!” demek onun için pekiştireç olabilir ancak lise çağındaki bir kız öğrenci için pekiştireç olmayabilir. Öğretmen öğrencilere sürekli aynı pekiştireci vermemelidir. Bu durum öğrencide alışkanlık yapacağı için pekiştireç belli bir süre sonra etkisini kaybedecektir. Öğretmenler zor öğrenen öğrenciler için onların doğru olan her yanıtına pekiştireç vermelidirler. Bu durum zor öğrenen öğrencileri yüreklendirip başarıya duygusunu tatmalarına yardımcı olacaktır. Pekiştireçler hedef davranışlara yönelik olmalıdır. Yani öğretmenler kendilerinin hoşlandığı davranışlara değil istendik olan davranışlara pekiştireç vermelidirler (Sönmez, 2012: 152). Pekiştirecin sıklığı ve kullanılma yeri öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ayarlanmalıdır. Sadece olumlu pekiştireçler değil olumsuz pekiştireçler de kullanılabilir (Demirel, 2012: 151).

Dönüt, bireylerin yaptıkları davranışlara yönelik olarak onları bilgilendirmektir. Sınav sonuçlarının öğrencilere duyurulması, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar hakkında öğretmenlerin öğrencilere verdikleri iletiler birer dönüttür. Dönütler bireyler aşağılanmadan, azarlanmadan tam tersi bireyler yüreklendirilerek verilmelidir. Dönütün yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olarak üç temel görevi vardır. Sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplara karşılık “doğru, tamam, eksik, yanlış” gibi ifadeler birer yönlendirici dönüttür. Eğer öğrenci doğru cevap vermişse bu durum onun için güdüleyici olabilir. Öğrencinin bir sınavda yüksek not alması ise öğrenci için pekiştirici bir dönüttür. Dönüt eğitim sisteminin her aşamasında işe koşulması gereken önemli bir öğedir. Dönütün olmadığı bir sistem kısa zamanda yıkılır. Yapılan sınavlar aynı zamanda dönüt görevi görür. Öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar, yıl ve dönem sonunda yapılan değerlendirmeler, eğitim durumunun sonunda yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeler birer dönüt görevi görür (Sönmez, 2012: 152-153).

Düzeltilme, yanlışları doğrularak eksik ve yarım öğrenmeleri tamamlama işidir. Öğretmen ipuçlarını kullanarak eksiklerin tamamlanmasını, yanlışların düzeltilmesini sağlamalıdır. Öğretmen yanlış ve eksikleri kendisi düzeltmemeli öğrencilerin düzeltmeleri için onlara fırsat vermelidir. Öğretmen beceri gerektiren davranışlarda oluşan eksik ve yanlışlıklardaki düzeltme işini hemen yapmalıdır. Düzeltme yapılırken ipuçları kullanılarak

düzeltilmeler yapılmalıdır. Öğretmen düzeltme işinde öğrenciyi rencide edici herhangi bir davranış içinde bulunmamalıdır. Öğretmen kendisinden yardım isteyen bütün öğrencilere karşılık vermelidir. Eğer sınıf mevcudu kalabalıksa sınıfın yaptığı genel eksiklik veya yanlışlıkları öğrenci ismi vermeden düzeltmelidir. İlkokulda küçük kümeler oluşturularak da düzeltilmeler yapılabilir. Aynı yanlış yapan öğrenciler bir araya getirilerek yapılan eksiklik veya yanlışlık giderilebilir (Sönmez, 2012: 155). Sorulan sorulara verilen yanıtlar dönüt iken verilen yanlış cevaplara karşılık doğru cevabın belirtilmesi ise düzeltmedir. Dönüt işlemleri genel olarak ünitelerin sonunda uygulanıp öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenmediğini tespit etmek amacıyla kullanılır. Ancak düzeltilmelerde öğrencilerin eksikliklerini tamamlayabilmeleri için hangi kitaplardan ya da kaynaklardan, materyallerden yararlanacağı konusunda öğrencilere yardımcı olmak ön plandadır. (Demirel, 2012: 151).

İpuçları, doğru yanıtı hatırlatıcı işlevi görür. Sınıfa yönelik olarak sorulan sorularda öğrenciler soruyu yanıtlayamadığı zaman cevabı öğretmen vermemelidir. Çeşitli ipuçları kullanarak öğrencilere buldurmalıdır. İpuçlarının öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak kullanılması çok önemlidir. İlkokul öğrencileri somut işlemler döneminde olduğu için ipuçları da somut olmalıdır. Öğretmenin konuşma sırasındaki vurgulamaları, yönergeleri, sunulan örnekler, sorulan sorular, ön bilgilerin hatırlatılması birer ipucu niteliğindedir ve bunlar sözel ipuçları görevini görür. Eğitimde kullanılan grafikler, şemalar, haritalar, modeller, filmler, diyaloglar, resimler, demonstrasyonlar, oyunlar, dramalar, anılar, öyküler, şarkılar, jest, mimik, el-kol hareketleri de birer ipucu görevi görür. İpuçlarının seçiminde hedef davranışlar, öğrencilerin hazırbulunuşluluğu, öğrencinin içinde bulunduğu kültürel yapı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, ilkokul düzeyindeki bir öğrenci için çizgi filmler, oyunlar, renkli resim setleri ipucu olabilir. Ancak lise ve daha yukarı düzeydeki bir öğrenci için ise jest ve mimikler, sözel uyarıcılar ipucu niteliğindedir. Bloom'a (1976: 62, 68) göre eğitim ortamında ipuçları şu amaçlarla kullanılabilir: Dikkati çekme ve sürdürmede, öğrenciyi hedeften haberdar etmede, hedef davranışlarla ilgili ön öğrenmelerin sunulmasında, öğrenci katılımını sağlamada, öğrenmeyi kolaylaştırmada kullanılabilir (Sönmez, 2012: 156-158).

Öğrenci katılımı, öğrencinin açık ya da örtülü olarak öğrenme-öğretme sürecine katılmasıdır. Öğrencinin açık olarak katılmasındaki kasıt; soru sorması, parmak kaldırması, soruları yanıtlaması, açıklama yapması, iş, deney, gözlem yapması gibi davranışları göstermesidir. Örtük katılımdan kastedilen ise öğrencinin dersi dinlemesi, ilgisini derse yöneltmesi, zihinsel olarak derse katılması gibi davranışlardır. Öğrencilerin derse katılımını sağlamada çeşitli faktörler etkilidir (Sönmez, 2012: 158-159):

Öğrencinin derse etkin olarak katılmasında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve çevre koşulları etkilidir. Öğrenciler derste kazandırılacak hedef davranışlar konusunda yeterli bilgiye sahip değilse derse katılımı azalabilir. Öğrenci yeterli bilgiye sahip olduğu halde derse karşı nefret, korku geliştirmiş, olumsuz yaşantılar geçirmiş, öğretmenini sevmiyor, dersi yararsız buluyorsa derse etkin biçimde katılmayabilir.

Öğrencinin kişilik yapısı, içe dönük ya da dışa dönük özellikleri, bedensel hazırbulunuşluluğu da derse katılmasını etkiler. Örneğin, ayakları sakat olan öğrencinin beden eğitimi dersindeki belli etkinliklere katılması zor olabilir. Öğrencinin özel ve genel yeteneği de derse katılımını etkiler. Örneğin, öğrencinin yeteneğinin altında veya üstünde davranışların kazandırılması derse katılımı azaltabilir. Öğrencinin öğrenme hızı da yani hızlı veya yavaş öğrenmesi de katılımı etkiler. Bunların yanında öğrencinin aç olması, hasta olması, psikolojik durumlar da öğrencinin katılımını etkiler. Öğrencinin katılımını etkileyen bir diğer durum ise çevre koşullarıdır. Öğretmenin sert, otoriter, bilgisiz, sabırsız, sabırlı, bilgili, hoşgörülü, anlayışlı, sevecen, yol gösterici olup olmama durumu öğrenci katılımını etkileyebilir. Öğrenme-öğretme ortamının özellikleri, sınıfın temizliği, düzeni, aydınlatılma durumu, sınıf mevcudu, sınıfın sıcaklığı ya da soğukluğu öğrencinin derse katılımını etkiler.

Öğrenci katılımında grup çalışması, drama, benzetim gibi tekniklerin yanında bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretim çalışmasına da sık sık yer vermelidir (Demirel, 2012: 151).

Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmenlerin eğitim ortamında belli nitelikleri yerine getirmesi gerekir. Bu nitelikler şu şekilde açıklanabilir (Sönmez, 2012: 161-167).

- Öğretmen eğitim ortamında dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireçleri uygun olarak kullanmalıdır.
- Öğretmen, derslerde öğrenci katılımını sağlamalıdır.
- Öğretmen her dersin ve ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapmalıdır. Sonuçlar öğrencilere bildirilmeli, eksikler tamamlanmalı, yanlışlar düzeltilmelidir. Bu tür değerlendirmede öğretmen öğrenciye not vermemelidir.
- Öğretmen öğrencilerle göz iletişimi kurmalıdır. Ancak bu bakış iki saniyeyi geçmemelidir.
- Öğretmen jest, mimik, el, kol, vücut hareketlerini yerinde ve zamanında kullanmalıdır.
- Öğretmen soru sorarken soruyu önce tüm sınıfa yöneltmelidir. Sonra sorunun cevabını sınıf mevcudu az ise tüm öğrencilerden sınıf mevcudu fazla ise en az

beş değişik öğrenciden almalıdır. Yanıtın doğruluğu konusunda tartışılmalı doğru yanıtlayan öğrencilere pekiştirici vermeli doğru yanıt bulduktan sonra yanlış yanıt verenlere doğru yanıt tekrar ettirilmelidir.

- Öğretmen açık, anlaşılır, akıcı, yalın ve öğrencinin anlayacağı düzeyde dili kullanmalıdır.
- Öğretmen sınıfın, konunun, hedef davranışların özelliklerine göre ses tonunu ayarlamalıdır. Öğretmen sesini yerine göre alçaltmalı yerine göre yükseltmelidir.
- Öğretmen ders esnasında sabit bir yerde durmamalı ya da sürekli aynı noktada hareket etmemelidir.
- Öğretmen tahtaya yazı yazarken sırtını öğrencilere dönmemeli yan dönmeli ve sınıfla göz iletişimine devam etmelidir.
- Öğretmen tahtayı düzgün kullanmalı ve yazdığı sözcük ve tümceleri açık ve anlaşılır yazmalı, yazılarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmelidir.
- Öğretmenler öğrencilerin konuşma ve yazma hatalarını anında düzeltmelidir.
- Öğretmen her türlü ödevi ve sınavı değerlendirdikten sonra öğrenciye bilgi vermelidir. Öğrencilerden gelen itirazları anlayışla ve olgunlukla karşılayıp değerlendirmelidir.
- Öğretmen öğrencilerle birlikte sınav ve ödevlerin gün ve saatlerini ayarlamalıdır. Belirtilen zamanda ödevler toplanıp sınavlar yapılmalıdır.
- Öğretmen her derse hazırlanarak gitmelidir.
- Öğretmen hedef davranışlarla ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurmalı, tartışma ortamı oluşturmalı; onlara kızmadan, ceza vermeden, onları aşağılamadan, korkutmadan, tehdit etmeden düşüncelerini savunmalarına fırsat vermelidir. Öğretmen bir orkestra şefi gibi davranmalıdır.
- Öğretmen günlük ders planı hazırlayıp bu plana uygun şekilde dersini işlemelidir. Dersin bitiminde planı tam olarak uygulayıp uygulamadığını değerlendirmelidir.
- Öğretmen strateji, yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullanmalıdır.
- Öğretmen öğrenme-öğretme ortamında hedef davranışlara uygun olan eğitim teknolojilerini kullanmalıdır.
- Öğretmen, konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın çevreden uzak çevreye, yakın zamandan uzak zamana, birbirinin önkoşulu olacak biçimde işlemelidir. Önemli güncel olayları da öğrenme-öğretme ortamına getirmelidir.

- Öğretmen hedef davranışları kazandırırken özellikle okul öncesi ve ilkokulda eğitsel oyunlara sık sık yer vermelidir.
- Öğretmen yeri ve zamanı gelince öğrencilere onları sevdiğini söylemelidir.
- Öğretmen öğrencinin yanlış olan davranışı ile karşılaştığında öğrenciye değil yapılan davranışa karşı çıkmalıdır. Davranışın doğru olmadığı vurgulanmalı yanlış olan davranışın düzeltilmesi için öğrenciye fırsat verilmelidir. Eğer yanlış olan davranış öğrenci tarafından hala sürdürülüyorsa öğrenci okul rehberlik servisine gönderilmelidir. Okul bünyesinde rehberlik servisi yoksa öğretmen öğrencinin velisiyle birlikte sorunu çözmeye çalışmalıdır.
- Öğretmen öğrenciyi notla tehdit etmemelidir. Yüksek not alan öğrencileri pekiştirmeli düşük not alan öğrencilere ise yardımcı olmalıdır. Öğretmen bu işi öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmadan yapmalıdır.
- Öğretmen derse zamanında girip çıkmalıdır. Öğrencilerin de derse zamanında gelip gitmelerini sağlamalıdır.
- Öğretmen velilerle sık sık iletişim halinde bulunmalı, her ay toplantı yapmalıdır. Öğrencilerin gelişimleri ve davranışları hakkında veliler bilgilendirilmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalı ve onlara ismiyle hitap etmelidir.
- Öğretmen devinışsel alanla ilgili davranışları öğretirken önce kendisi yapıp göstermeli sonra bütün öğrencilere teker teker uygulatmalıdır. Öğrencinin yaptığı yanlış ve eksik uygulamaları anında düzeltilmelidir.
- Öğretmen her bir ünite her bir öğrenci tarafından tam olarak öğrenildikten sonra yeni üniteye geçmelidir. Bu sebeple dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmeleri kullanmalıdır.
- Öğretmen bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup öğrenme-öğretme ortamını ona göre ayarlamalıdır. Öğretmen eğitim ortamında orkestra şefi gibi davranmalıdır.

Eğitim ortamında sevginin çok önemli gücü vardır. Sevginin olduğu bir eğitim ortamında öğrenci daha kolay öğrenir. Öğrenme-öğretme ortamında duygu ve düşüncelerin paylaşılması gerekir. Acının, sıkıntının, korkunun, üzüntünün, sevincin, neşenin, iyiliğin, erdemin, bilginin paylaşılması sevginin oluşmasını sağlar. Sevgi aynı zamanda hoşgörüyü de beraberinde getirir. Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler hoşgörülle karşılanmalı, bu fikirlere kızılmamalı, öğrenci küçük düşürülmemelidir. Her davranış neden ya da nedenlere dayanır. Bu sebeple öğretmen davranışların nedenini çok iyi araştırmalıdır. Öğrencileri istedik davranışları yapma konusunda eğitmelidir. İstenmedik davranışla karşılaştığında öğrenciye değil öğrencinin yaptığı davranışa odaklanmalıdır. Doğru olan davranışı yapma konusunda öğrenciye yardımcı olmalıdır. Sorun öğretmenin



çözemeyeceği boyutta ise okul rehberlik servisinden ya da diğer kurumlardan yardım alınmalıdır. Sevginin olduğu bir eğitim ortamında birey kendisini daha iyi tanır ve yeteneklerini geliştirmek için çaba gösterir. Her birey farklıdır bu sebeple eğitim ortamında değişik öğrenme-öğretme stratejisinin, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Öğrencilerin her birinin değerli olduğu hissettirilerek onlara içten ve sevecen davranılmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler duygularında saydam olmalıdırlar. Hissettikleri duyguları saklamadan ifade edebilmelidirler. Bu nedenle eğitim ortamı demokratik bir yapıda olmalıdır. Eğitim ortamı bireylerin sevgi gereksinimlerini giderecek nitelikte olmalıdır. Öğretmen sorunları çözerken öğrencilere sevecen ve içtenlikle yaklaşmalıdır. Öğrencinin yaptığı güzel davranışlarında onları pekiştirmelidir. Öğretmen öğrencinin acısını, üzüntüsünü, sevincini paylaşmalıdır. Öğretmen öğrencisini dışlamamalı ancak istenmedik davranışlarını da onaylamamalıdır. Öğretmen öğrencilerine başarabileceği, yapabileceği ödevler vermelidir. Öğretmen öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanıyıp sevebilecekleri gezi, eğlence, araştırma ve inceleme gibi ortamlar oluşturmalıdır. Sevgiyi merkeze alan eğitim ortamında sorunlar herhangi bir çıkar güdülmeden iş birliği yapılarak kubaşık bir biçimde çözülür. Sevgi tutarlı bilginin olduğu demokratik ve özgür bir ortamda gelişir. Okul ortamı her öğrencinin kendini tanıyıp sevmeleri için fırsatlar oluşturmalıdır. Böylece bireyler kendisi hakkında tutarlı bilgiler elde eder. Kendini tanıyıp seven bir birey başkalarını da sever bu sayede duyguları zenginleşir (Sönmez, 2012: 170-176).

Hedef davranışların öğrencilere belli bir zaman aralığında kazandırılması gerekir. Zamanın, hedef davranışların sayısına, düzeyine ve öğrencinin öğrenme hızına göre belirlenmesi gerekir. Eksiklikleri tamamlamak anlamında da ek süre verilmesine dikkat edilmesi gerekir bu süre de sayısal bazda % 10 ile % 20'lik ek süreyi kapsar (Sönmez, 2012: 177).

Eğitim ortamında bireylere istendik hedef davranışların kazandırılması için gerekli araç gereçlerin işe koşulması gerekir. Araç gereçler hedef davranışlara, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması gerekir. Öğretmenin hangi araç gereçleri kullanacağını ders planında belirtmesi gerekir. Devinişsel alanla ilgili hedef davranışlar kazandırılırken araç gereçler her bir öğrenciye verilmelidir. Araç gereçler eğitim teknolojisinin ilkelerine uygun olarak kullanılması gerekir. Araç gereçler bireylere tehlike oluşturmayacak nitelikte olmalıdır ve araç gereçlerin düzgün kullanımları esas alınmalıdır (Sönmez, 2012: 178).

Öğrenme-öğretme ortamına uygun biçimde sınıfın düzenlenmesi gerekmektedir. Düzenleme yapılırken hedef davranışlara, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, sınıf mevcuduna, ışık, hava, ses, gürültü gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekir. Geleneksel sınıf oturma düzeni yerine çağdaş sınıf oturma düzeni tercih edilmelidir. Çünkü geleneksel

oturma düzeninde tek yönlü bir iletişim vardır. Öğretmen aktaran öğrenci alan konumdadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim çok azdır (Sönmez, 2012: 180-181).

Eğitimdeki hedef davranışlardan bir diğeri de bireylerin aklını etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu sebeple tümdengelim, tümevarım, analogi, diyalektik, retrodüktif, hipotetik-dedüktif, aksiyomoloji, aklın tekrar başa dönmesi, bulanık mantık gibi akıl yürütme yolları öğrencilere öğretilmelidir (Sönmez, 2012: 185-186).

Öğrencilerin hedef davranışlarını kazanıp kazanmadığını tespit etmek ve eksikliği fark edip tamamlamak, yanlışları düzeltmek amacıyla her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır. Böyle sınavlarda öğrenciye not verilmemeli, eksikliklerin giderilmesi amacıyla ek eğitim yapılmalıdır. Bu işlem eksikler tamamlanıp yanlışlar düzeltilinceye kadar devam etmelidir (Sönmez, 2012: 187).

İstendik davranışların öğrenciye kazandırılabilmesi için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerekir (Sönmez, 2012: 187). Eğitim durumunda konuların öncelikli olarak hangi strateji kullanılarak öğretileceği tespit edilmelidir. Eğitimde kullanılacak yöntem, teknik, araç ve gereçler bu stratejiye uygun olarak belirlenmelidir (Demirel, 2012: 148). Yöntem, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak için bilinçli olarak seçilip izlenen yola denilir (Oğuzkan, 1993; Demirel, 1994; Akt., Demirel, 2012: 149). Yöntem seçimini ulaşılacak hedefler, öğretmenin yöntem konusundaki becerisi, içeriğin yapısı, süre, maliyet, kullanım kolaylığı, öğrenci sayısı, derslik ve dersliğin büyüklüğü, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi gibi faktörler etkiler (Bilen, 1990; Küçükahmet, 1995; Akt., Demirel, 2012: 150). Teknik ise öğretme yönteminin uygulamaya konulma durumudur yani sınıfta yapılan işlemlerin tamamını kapsar (Demirel, 2012: 150).

Dersin amaçlarına göre dersin işleme sürecinde öğretmenlerin öğrencinin seviyesine ve konuya uygun daha önce denenmiş ve başarılı bulunmuş yaklaşım ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Seçilecek yöntemin öğrencinin ilgisini çekmeli ve onların seviyelerine uygun olmalıdır. Öğretmen neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yaptığını önceden planlamalıdır. Bir derse başarı elde edebilmek için öğretmenlerin sınıfını çok iyi tanıması gerekir. Çünkü her öğrenci farklı şekillerde öğrenmektedir (Muşta ve Taşkaya, 2008: 241).

Ana dilinin öğretimi, üzerinde önemle durulması gereken bir öğretim alanıdır. Türkiyede ana dil öğretimi ilk okuma yazma dersiyle başlar ve ilköğretim birinci kademedен orta öğretime kadar bu dersin adı "Türkçe" olarak isimlendirilmektedir. Türkçe öğretimi, öğrencileri düşünce ve duygu yönünden geliştirir. Öğrenciler kelime hazinesini genişletip yeni kavramlar kazanarak insanlara, olaylara, çevreye değişik açılardan bakma

becerilerini elde ederler. Türkçe dersinde de benzetim yöntemi, beyin fırtınası, bireşim yöntemi, çözümlene yöntemi, demonstrasyon (gösteri) yöntemi, düz anlatım yöntemi, gezi yöntemi, karışık yöntem, küme çalışması yöntemi, oyunlaştırma (drama) yöntemi, örnek olay yöntemi, proje yöntemi, problem çözme yöntemi, rol oynama, soru-cevap, tartışma, tündengelim, tümevarım gibi yöntem ve teknikler kullanılır (Muşta ve Taşkaya, 2008: 242-244).

Eğitim durumunun düzenlenmesinde belli ölçütlere uymak gerekir. Bu ölçütler şu şekilde açıklanabilir (Sönmez, 2012: 194):

- Milli eğitimin ve okulun hedefleri devletin uzak hedeflerine uygun olarak belirlenmelidir.
- Okulun hedefleri belirlendikten sonra bu hedeflere uygun biçimde her bir dersin hedeflerinin belirlenmesi gerekir.
- Her bir dersin hedeflerinin her bir sınıf düzeyi için belirlenmesi gerekir.
- Bir ders düzeyinde belirlenen hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir. Bu sebeple hedef davranışa uygun içerik yani üniteler belirlenir. Her bir ünitenin içinde de kazandırılacak hedef davranışlar oluşturulur.
- Her ünite için belirlenen hedef davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde hazırlanır.
- Her bir ünite için hazırlanan hedef davranışlar 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere paylaşılır.

Eğitim-öğretim durumuyla ilgili bu öğelerin günlük ders planında adım adım gösterilmesi gerekir yani programlandırılmış öğretim basamakları uygulanmalıdır. Programlandırılmış öğretim basamakları şunlardır (Sönmez, 2012: 195-204):

- Dikkati Çekme: Öğretmenin dersin başında öğrencinin dikkatini konuya, kazandırılacak olan davranışlara çekmesi gerekir. Bunu yapmak için olgu, olay, anı, espri, fıkra, şarkı gibi yolları kullanarak sağlar. Ancak kullanılan bu etkinliklerin kazandırılacak davranışa, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, içinde bulunduğu kültürel değerlere uygun olmalıdır. Öykü, masal, günlük ya da tarihi bir olay, film, açık uçlu sorular, dramatizasyon, oyun, rol yapma, olumsuz bir durumu verme gibi etkinliklerle de öğrencilerin dikkati çekilebilir. Ara dikkati çekmeler ise yeri ve zamanı geldikçe kullanılmalıdır.
- Güdüleme, İstekli Kılma: Öğrencilere öğrenecek oldukları konunun niçin öğrenildiğinin açıklanması gerekir. Öğrencilere öğreneceği konunun bir sonraki derste veya yaşamlarında nasıl işe yarayacağını belirtmek gerekir.

- Gözden Geçirme: Hedef davranışların neler olduğunun söylendiği basamaktır. Öğrenciler neyi nasıl kazanacakları hakkında bilgi sahibi olurlar, aklındaki şüpheleri aydınlatırlar böylece dersin daha kolay işlenmesini sağlar. Ayrıca bu bölüm dersin gelişme bölümünün daha dikkatli dinlenmesini sağlar.
- Geçiş: Davranışları kazandırmak için kullanılacak olan olgu, olay, anı, levha, tablo, harita gibi araç gereçlerin dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce ya da geliştirme bölümünde işe koşulduğu kısımdır. Dikkati çekme basamağında kullanılan etkinlikler tekrar derse geçiş bölümünde de kullanılarak derse geçiş yapılabilir. Ayrıca bir önceki ders bir sonraki dersin önkoşulu niteliğinde ise bir önceki derste kazandırılan hedef davranışların hatırlatılması da dersin geçiş bölümünde kullanılabilir.
- Geliştirme Bölümü: Belli bir konu alanının belli bir sürede öğrencilere kazandırılması için yapılan her türlü etkinliği kapsar. Bu etkinlikler kazandırılacak davranışlara, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, içinde bulunduğu kültürün değerlerine ve eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır. Bu bölümde öğrenciye sorulacak sorular ve bunların cevapları önceden hazırlanmalıdır. Öğrenciden doğru yanıt gelmemesi halinde işe koşulacak ipuçları önceden belirlenmelidir. Öğrenciden eksik cevap gelmesi halinde yapılacak olan düzeltme ve dönütler belirtilmelidir. Doğru yanıtlayacak olan öğrencilere verilecek pekiştiriciler önceden belirlenmelidir. Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır. Derste kullanılacak kazandırılacak hedef davranışlarla uyumlu araç-gereç, kaynak kişi sınıf ortamına getirilmelidir. Uygun öğrenme-öğretme yöntemi kullanılarak hedef davranışlar kazandırılmalıdır. Zaman istendik davranışı kazandıracak şekilde ayarlanmalıdır. Gerekli durumlarda % 15'lik, % 20'lik ek zaman kullanılabilir. Üniteler somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin önkoşulu olacak biçimde hazırlanmalıdır. Üniteler genellikle 3-12 saat arasında olmalıdır. Her ünitenin sonunda öğrencilere not verilmeden biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenin programı uygulayacak niteliklere ve bilgiye sahip olması gerekir. Ders esnasında kullanılacak olan akıl yürütme süreçleri önceden tespit edilmelidir. Öğrencilerin önce dinlemesi sonra görmesi, öğrendikleri hakkında tartışması, öğrendiklerini yapıp göstermesi yani uygulaması son olarak başkasına öğretmesi halinde daha çabuk öğrenir. Ders işleniş sürecinde de bu sıralamanın göz önünde bulundurulup öğrencilerde kalıcı öğrenmeler geliştirmek mümkündür.

- Özet: Özet dersin sonunda yapılabileceği gibi dersin ara kısımlarında da yapılabilir.
- Tekrar Güdüleme-Tekrar İstekli Kılma: Öğrencilerin derse olan ilgilerinin devamını sağlamak amaçlanır. Özellikle de bir önceki ders bir sonraki dersin önkoşulu niteliğinde ise öğrencinin derse olan motivasyonunun devam etmesi çok önemlidir.
- Kapanış: Öğretmen dikkati çekme basamağında sorulan soru tekrar sorulur. Yarım bırakılan film, oyunların sonunun ne olacağı hakkında yanıtlar alınır, öğrenciden alınan yanıtlar doğrultusunda filmin, oyunların sonu gösterilir ve şarkı, oyun, gösteriyle ders sonlandırılır.
- Değerlendirme Bölümü: Hedef davranışların her biriyle ilgili öğretmen en az bir soru sormalıdır. Öğrencilere not verilmeden biçimlendirme ve yetiştirmeye dayalı değerlendirme yapılmalıdır. Alınan sonuçlara göre ders planında gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Ayrıca sınıf içinde bilgi ve beceri yarışmalarının düzenlenmesi de öğrencilerin derse olan ilgilerini artırıp dersin daha kalıcı olmasını sağlar.

Bloom (1971: 6) istendik davranışın oluşmasında ölçme ve değerlendirmenin çok önemli iki öge olduğunu vurgulamaktadır. Değerlendirme yapılmadan öğretim durumu hakkında gerekli bilgiye sahip olmak zordur. Değerlendirmenin amacı, istenilen değişmelerin olup olmadığını oldu ise ne derecede gerçekleştiğini belirlemektir. Ertürk'e (1975: 107) göre değerlendirme eğitim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyen yetişek geliştirmenin en son ve tamamlayıcı halkasıdır (Demirel, 2012: 172).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak karar verme sürecidir (Şeker, 2012: 184). Sınama durumları, öğrenciye kazandırılmak istenen istendik davranışın ne kadar kazanıldığı hakkında yargıya varılmasıdır. Her davranışı yoklayan öğrenme araçları ve testlerle davranışın kazanılıp kazanılmadığı yoklanır (Demirel, 2012: 152).

#### **2.2.4. Sınama Durumu (Ölçme ve Değerlendirme)**

Semerci (2007)'e göre ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin önkoşul öğrenmelerinin belirlemede, yetenek ve özelliklerini saptamada, etkinlikler sırasında öğrenme sorunlarını ve eksik öğrenmelerini belirlemede ve beklenen amaçların ne derecede gerçekleştiği ile ilgili bir karara varabilmede eğitim ortamında ölçme ve değerlendirme aşamasına ihtiyaç duyulur. Öğretmenlerin derslere, konulara, öğrencilere ve ortama göre değişik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulaması gerekir. Örneğin, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı testler, yazılı yoklamalarının yanı sıra performans testleri, portfolyo, tutum ölçekleri, gözlem ve görüşme, rubrik, grup değerlendirme, öz

değerlendirme gibi ölçme araçlarının da eğitimde kullanılması daha güvenilir ve geçerli ölçme değerlendirme yapılmasını sağlar (Özdemir, 2008: 78).

Ölçme araçlarından elde edilen veriler hem öğrencilerin hedeflere ne derecede ulaştığını hem de öğretim etkinliklerinin ne derecede başarılı olduğunu gösterir (Görgeç, 2012: 13). Süreçle bütünleşen bir değerlendirmede birey, öğrendiği ve yaptığı davranışlara ne derecede ulaştığı hakkında bilgi sahibi olur. Böylece birey kendi yeterliliklerini değerlendirebilmekte, yanlışlarını ve eksiklerini gidermek için çaba göstermektedir. Değerlendirme süreci sadece öğrenciye değil öğretmene ve ebeveyne de geri bildirim sağlar. Ölçme ve değerlendirme öğrencinin ve öğretmenin süreci planlamasına, ayrıca öğretmenin programı geliştirip yeni kararlar almasına yardımcı olur (Beydoğan, 2008: 107).

Değerlendirme sürecinde öncelikli olarak değerlendirme amacının ne olduğunun tespit edilmesi gerekir. Belirlenen amaç doğrultusunda veriler toplanır, toplanan veriler analiz edilerek bir karara bağlanır (Şeker, 2012: 184). Eğitim programının başarılı sayılabilmesi için bütün öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşması gerekir ancak bu durum her zaman ortaya çıkmayabilir. Bu sebeple programın uygulanma sonucu dikkate alınarak yetersiz olan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı tespit edilir, yetersizliğin hangi öğeden kaynaklandığı belirlenip gerekli düzeltmelere gidilir.

Değerlendirme süreci belli basamaklardan oluşur. Bu basamaklar (Demirel, 2012: 172);

- I. Veri toplama,
- II. Verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,
- III. Etkililik hakkında karar verme.

Değerlendirme yapılan amaca göre üçe ayrılır. Bu değerlendirme çeşitleri şunlardır (Demirel, 2012: 173-174):

- Tanılayıcı Değerlendirme: Programın girişinde bireylerin önkoşul niteliğindeki bilişsel davranışlarının, duyuşsal özelliklerinin ve devinişsel becerilerinin belirlendiği değerlendirme türüdür.
- Biçimlendirici Değerlendirme: Program süreci içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için uygulanan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme program için dönüt niteliğinde olup programın iyileştirilmesine yardımcı olur.
- Düzey Belirleyici Değerlendirme: Programın sonunda yapılan, öğrencilerin kazandıkları davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü programın yeterliliği hakkında bilgi verir. Daha çok başarı testleri veya yeterlilik testleri kullanılarak yapılır.

Sinama durumları düzenlenirken belli başlı konulara dikkat etmek gerekir. Bu konular şu şekilde ifade edilebilir (Demirel, 2012: 152-153):

- İlk önce belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Belirtke tablosunda bir dersin hedefleri, hedef davranışları ve o dersle ilgili ünite yani içerik yer alır.
- Sinama durumunun hangi amaçla yapılacağına karar verilmelidir.
- Sinama durumu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara uygun olarak belirlenmelidir.
- Sinama durumlarında hedef davranışlara uygun olarak yazılı, sözlü, doğru-yanlış, seçmeli, doldurmalı gibi soru tipleri oluşturulmalıdır.
- Sinama durumlarında birden fazla ve değişik düzeyde davranış yoklanmamalı tek bir davranış yoklanmalıdır.
- Sinama durumu yazım, anlatım hatası içermeden öğrencinin yaşına, sınıf düzeyine, sözcük dağarcığına uygun olarak, gereksiz söz ve anlatım içermeden açık, seçik ve anlaşılır olarak hazırlanmalıdır.
- Soru, olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa, olumsuz sözcüğün altı çizilmeli ya da italik yazılmalıdır.
- Soru çoktan seçmeli ise, soru kökü ile seçenekler arasında anlatım birliği olmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmadan, yinelemelere düşmeden, tek olumlu ya da tek olumsuz seçeneğe yer verilmeden hazırlanmalıdır. Seçeneklerde bir doğru cevap bulunmalı, çeldiriciler bilenleri değil bilmeyenleri yanıltmalıdır. Seçenek sayısı sınıf düzeyine uygun olarak belirlenmelidir. Soru kökünde yer alan “en doğru”, “en az”, “çelişeni”, “tutarsız” gibi kelimelerin altı çizilmelidir.
- Bilgiler tam ve doğru olarak hazırlanmalı, bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.
- Sinama durumu bilenle bilmeyeni ayırmalı, bilenleri değil bilmeyeni şaşırtmalı, bilmeyene ipucu niteliğinde olmamalıdır.
- Hazırlanan sorular birbirinden bağımsız olmalı, bir soru diğer soruya ipucu vermemelidir.
- Soruların yanıtlanabilmesi için yeterli süre verilmeli, yeterli süre soru sayısına, soruların güçlük düzeyine göre belirlenmelidir.
- Sinama durumlarında dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
- Kolay sorular tek bir yerde toplanmayıp başa, ortaya ve sona dağıtılmalıdır.
- Benzer niteliğe sahip sorular gruplanmalıdır.
- Davranışın gerektirdiği koşullara göre sınıf ortamı düzenlenmelidir.

- Sınav anında öğrenciye kızılmamalı, öğrenciyi küçük düşürücü, motivasyonunu bozucu, isteğini kırıcı, şaşırtıcı, korkutucu gibi durumlardan kaçınılmalıdır.
- Sınav anında kopya çekilmesine fırsat verilmemelidir.
- Sınav ve davranış için gerekli araç ve gereçler hazırda bulunmalı ve öğrencilerin kolayca ulaşabileceği yerde bulunmalıdır.

Güneş (2013)'e göre Türkçe dersi; dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma öğrenme alanlarını ve dil bilgisini içinde barındırır. Bu öğrenme alanlarını değerlendirmede yazılı sınavların yanında etkinliklerin ve gözlemlerin de kullanılması gerekir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencilerin yaşayarak öğrenmeleri sağlanarak motivasyonlarının yüksek tutulması gerekir. Bu nedenle derste farklı etkinliklerin kullanılması ve ölçme değerlendirme süreci başında, süreç devam ederken ve süreç sonunda öğrenci merkezli olarak yapılması gerekir (Yiğit ve Kırımlı, 2015: 65). Kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje ödevi, görüşme, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, performans ve proje ödevi değerlendirme formu gibi ölçme değerlendirme araçları Türkçe dersinde kullanılmaktadır (Benzer ve Eldem, 2013: 650-651).

Hedefler doğrudan gözlenilebilecek nitelikte olmadığı için hedeflerin işe vurulması gerekir yani hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi gerekir. Bu da hedef davranış ismini alır. Hedef davranışların öğrencilere yönelik olarak hazırlanabilmesi için bunların içerikle kenetlenmesi gerekir. İçeriğin belirlenmesinden sonra içeriğe uygun eğitim durumlarının düzenlenmesi gerekir. Son olarak davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını anlamak için de değerlendirme aşamasına ihtiyaç duyulur (Demirel ve Diğerleri, 2005; Akt., Çoban, 2008: 25).

Eğitim programını oluşturan tüm öğeler birbirini etkiler. Bir öğede meydana gelen bir sorun programın diğer öğelerini de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Örneğin belirlenen hedef, öğrencinin giriş davranışına uygun değilse eğitim durumu çok iyi bir biçimde düzenlenmiş bile olsa hedef davranışın öğrencide istedik yönde davranış değişikliği oluşturması çok zordur. Bu durumda değerlendirme sonucuna göre, ürün istenilen niteliklere uygun bulunmayacak ve eğitim durumu etkisiz bulunacaktır. Hedeflerin kazandırılmasında hedef davranışların toplumun, konu alanının ve öğrencilerin özelliklerine uygun olması gerekir. Eğer eğitim durumu konu alanına ya da öğrenci



özelliklerine uygun olarak düzenlenmezse yine istenilen davranış değişikliği elde edilemeyebilir. Diğer taraftan ders kitaplarının değişmesi ya da ölçme değerlendirme sisteminde meydana gelecek herhangi bir değişiklik sistemin bütününe etkiler. Bu nedenle programın bütün öğeleri dikkate alınarak programla ilgili kararlar alınmalıdır (Erden, 1993; Akt., Çoban, 2008: 25).

### 2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin (MEB, 2018: 8);

- *Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,*
- *Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.*

### 2.4. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerilerin kullanılarak kendilerini her yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçeyi severek ve Türkçeye istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri için bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlükle oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini diğer tüm alanlarda öğrenme,

kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön koşulu olarak kabul etmektedir (MEB, 2018: 8).

Türkçe Öğretim Programı tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçe Öğretim Programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak bir şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerileri ile üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunlukla ve aşamalı olarak oluşturulmuştur (MEB, 2018: 8).

#### **2.4.1.Dinleme**

Özbay'a (2005: 11) göre dinleme, konuşan ve sesli olarak okuma yapan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlayabilme etkinliğidir. Dinleme en çok kullanılan ve okuma sürecinin önemli unsurlarından biri olmasına rağmen dinleme eğitimi ilköğretimde en fazla ihmal edilen konulardan biridir (Akyol, 2012: 1). Öğretmenler ve diğer eğitimciler genellikle çocukların dinlemeyi bilerek okula geldiklerini düşündükleri için zamanlarını okuma yazmaya ayırmaktadırlar. Ancak dinleme çocukların kazandığı ilk becerilerden biridir, diğer becerilerin temelini oluşturmaktadır ve doğumdan ölüme kadar en çok ve en sık kullanılan beceridir (Rankin, 1928; Yalçın, 2006: 123; Akt., Doğan ve Özçakmak, 2014: 91).

Dinleme ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılma sürecidir. Bu süreç işitme, yoğunlaştırma ve anlama aşamalarından oluşur. İlk aşamada sesler ve konuşmalar işitilir, ikinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilir. Seçilen bu bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. Son aşamada ise bireyin anlamlandırdığı bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileri ile bütünleştirilir. Bu şekilde işitilenler zihinde yapılandırılır (MEB, 2009: 13).

Sever'e (2000: 11) göre dinleme işitilene alıp saklamak ya da işitilene anlamak için dikkat harcamaktır. Dinleme anlamlandırılmayla sonuçlandırıldığı için dinleme işitme değil işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır. Dinleme işitme kavramı ile aynı değildir. Çünkü dinleme işitme gibi edinilmiş bir beceri değildir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88).

Güneş'e (2013: 80) göre dinleme; anlama, öğrenme, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin yanında iletişim kurmayı da sağlar. Dinleme konuşmacı ile dinleyiciler arasındaki iletişimin problemsiz bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Doğan ve Özçakmak, 2014: 91).

İlköğretim okullarında dinleme ağırlıklı eğitim verildiği için çocuklar pasif bir konumda kalarak öğretimden yeterince yararlanamamaktadır (Akyol, 2012: 1). Dinleme eğitimi gerek örgün, gerek yaygın eğitim ve gerekse geleneksel eğitim ortamında konuşmadan ayrı düşünülemez. Sürekli pasif dinleyici konumdaki çocuklar daha sonra olumsuz dinleme davranışlarına yönelmektedir. Ülkemizde de sınıfların kalabalık oluşu sebebi ile ilköğretim öğrencileri okullarda zamanının çoğunu dinleyerek geçirmektedir. Demirel'e göre; dinleme yoluyla öğrenmede verim alabilmek için aktif, interaktif ve maksatlı dinlemenin geliştirilmesi gerekir (Çifçi, 2001: 166-169).

Dinlemeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler şu şekilde ifade edilebilir (Çifçi, 2001: 170-175):

- Fizyolojik Faktörler: Okumada gözün gördüğü işlevi dinlemede kulak görür. Öğretmenin öğrencilerin işitme yeteneklerini bilmesi gerekir. Öğretmen uygulayacağı basit yöntemlerle öğrencilerin dinleme yeteneklerini ölçerek işitme kaybı olduğundan şüphelendiği öğrencileri tespit edebilir.
- Fiziki Faktörler: Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995: 46-47)'e göre dinleme sırasında ortamın sağlıklı işitmeye engel olmaması gerekir. Sınıf düzeni öğrenme ve dinleme açısından büyük önem taşır. Özellikle U tipi oturma düzeninde konuşanlar ve dinleyenler yüz yüzedir. Dinleyenler konuşan kişiyi ses olarak da görüntü olarak da algılayabilmektedir. Sesin iletiminde meydana gelecek kopmalar ve kayıplar görüntü yoluyla tamamlanabilmektedir.
- Psikolojik Faktörler: Dinleyenin içinde bulunduğu olumsuz ruh hali verimli dinlemeyi, dinleyerek algılamayı da olumsuz etkilemektedir. Bu durumun kaynağı kişinin kendisi olabileceği gibi vericiden, dinleme ortamından ve konu içeriğinden de kaynaklanabilir.
- Zihinsel Faktörler: Buzan (Çev., Şensoy, 1996) ve Özakpınar (1998)'e göre dinleme canlı ve dinamik bir faaliyet olduğu için muhakeme, mukayese, analiz ve yorumlama dinleme faaliyeti boyunca gerçekleşir. Aksan (1995: 221)'e göre dinlerken tek tek kelimelerin üzerinde değil söylenen sözleri bütün olarak algılayıp sözlerin anlamı üzerinde durulur.
- Sosyal Faktörler: Toplumun örf ve adetleri, yaygın olan sosyal eğitim anlayışı dinlemede etkilidir.
- Öğretmen Faktörü: Öğretmenin veya anlatanın tutum ve davranışları dinleyenleri etkiler. Sürekli düz anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen öğrencileri pasif dinleyici konumuna iter. Tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler aracılığı ile öğrenci aktif dinleyici konumuna geçer. Ayrıca öğretmen

öğrencileri güdüleyebilmeli, dikkat çekebilmeli, öğrencilerin dikkatini toplayabilmelidir.

- Verici (Konuşmacı) Faktörü: Taşer (1992: 55)'e göre bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesini ve bedenini iyi kullanarak, anlatacağı konunun içeriği yönünden kendini geliştirmiş olması gerekir.
- Konu Faktörü: Dinleyicilerin ilgisini çekmeyen, seviyelerinin üstünde kalan, kelime ve kavramların yeterince tanınmadığı konular dinlenmez. Konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olması gerekir.

#### 2.4.2.Konuşma

İnsan iletişim kurarken dil aracılığıyla yapar. Dil anlama ve anlatma aracıdır, iletişimin temelini oluşturur. İletişim yokluğunda anlaşma, anlaşmanın yokluğunda da toplumsal hayat olmaz. İnsanın anlama ve anlatmaya ihtiyacı vardır. Bu sebeple insan dili geliştirmiştir. Bu sayede kendinden başka insanlarla iletişime geçmiştir. İletişim, gücünü dilden alır. Dil; anlama ve anlatma becerilerinden oluşur, anlama ise okuma ve dinleme becerilerinden oluşur, anlatma da konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. Konuşma becerisinin sözlü iletişimde yeri büyüktür (Sağlam ve Doğan, 2013: 44-45).

Etkili, düzenli ve açık bir iletişim başarı getirir. Başarılı iletişimin ana noktaları ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003: 288). İnsan kendi varlığını ve toplumsal ilişkilerini iletişim yoluyla gerçekleştirmektedir. İletişim doğumdan ölüme kadar geçen süreç içinde insanın kendini ifade etmesini sağlar. İletişim, insanla toplum arasındaki karşılıklı anlaşmayı sağlar ve bu karşılıklı anlaşma olmadan birey ve toplum hayatı devam etmez (Temizkan, 2009: 92).

Demirel'e (1999: 40) göre konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla diğer kişilere aktarılmasıdır. Gerek okulda gerekse toplumda çevreyle iletişim kurmak toplumda birey olmanın gereklerindedir (Doğan, 2009: 187-188). Konuşma dört temel dil becerilerinden en önemlisi olup ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi birçok kavramı da kapsar (Temizkan, 2009: 91).

Konuşma; kişinin diğer insanlarla iletişim aracılığı ile sosyalleşmesine yardımcı olan, başarısını etkileyen, örgün eğitimde önem verilmesi gereken bir beceridir. Konuşma becerisi doğuştan gelen bir beceridir ve bu beceri insanı diğer canlılardan ayırır. İnsan konuşmayı ilk olarak aile ve yakın çevresinden öğrenir. Okulla birlikte bu öğrenme planlı ve programlı bir hal alır (Sağlam ve Doğan, 2013: 44). Konuşma doğuştan gelen bir özelliktir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile kazanılan bir beceridir. Bu sebeple bireylere etkili ve güzel konuşma eğitiminin verilmesi gerekir. Konuşma eğitim ve öğretim

faaliyetlerinin temelini oluşturan becerilerden biridir ve öğretmen öğrenci arasındaki bilgi alışverişini, açıklamayı, anlatmayı, değerlendirmeyi sağlar (Kurudayıoğlu, 2003: 291).

Doğuştan gelen bir beceri olan konuşmanın doğru ve etkili olabilmesinde bu alanda verilecek eğitim rol oynar. Hiçbir beceri uğraş verilmeden kendiliğinden gelişmeyeceği için o becerilerin geliştirilmesinde eğitime ihtiyaç duyulur. Eğitimle belli bir seviyeye gelen beceriyi de sık sık tekrar ve uygulama yaparak canlı tutmak gerekir (Doğan, 2009: 191).

Tomkins'e (1998: 304) göre dinleme ve okuma "anlama" yı, konuşma ve yazma ise "anlatma" yı oluşturmaktadır. Dinleme ve konuşma ise diğer dil becerilerinden önce kazanılan becerilerdir. Çocuk dinleme ve konuşma becerilerini okula başlamadan önce edinmektedir. Bu sebepten dolayı okulda daha çok okuma ve yazma eğitimi verilir. Öğretmenlerin çoğu da çocuğun dinleme ve konuşma becerilerini daha önceden elde ettiklerini düşünüp bu becerilere müfredatta daha az yer vermektedirler. Konuşma becerisi Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biridir. Konuşma, bir dili bilmenin göstergelerindedir ve çocukların başarılı bir öğrenci olmalarını sağlayan temel şartlardandır. Dil becerilerinin okullarda iletişim becerilerini geliştirecek şekilde ele alınması gerekir. Öğrencilerin okula başlamadan önce edindikleri dil becerileri örgün eğitimle birlikte planlı ve programlı hale gelmektedir. Dil becerilerinin hepsi bir bütünün parçaları olarak düşünüldüğünden bütün becerilerin dengeli bir şekilde gelişimi sağlanmalıdır. Bir dili tam olarak biliyor sayılabilmek için dil becerilerinin her birine de belirli düzeylerde hâkim olmak gerekir (Doğan, 2009: 186).

Konuşma, çocuğun kendini ifade edebilmesinde önemli bir dil becerisidir. Demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de sorumluluk olarak görülmektedir. Çocuğun okula gelmeden önce edindiği konuşma içinde bulunduğu çevrenin dilinden oluşur ve kullanılan bu dil yerel ağız özellikleri taşır (Akyol, 2012: 23). Okullar eğitim öğretim faaliyetlerini standart dille yürütürler ve öğrencilerin de bu alandaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Bütün öğretmenlerin bunun bilincinde olması gerekir ve yöresel ağız değil standart dilin kullanılması konusunda öğrencilere model olunması gerekir (Doğan, 2009: 192).

Sever'e (1993: 2) göre çocuklar okula konuşmayı az çok öğrenmiş bir şekilde gelirler. "Kendi yaşamının ve çevrelerinin" Türkçesi ile yani ağız özellikleri taşıyan gelişigüzel bir konuşmayla okula gelirler. Okula başlanmasıyla gelişigüzel olan bu konuşma zamanla dilin doğru ve etkili, incelikleri ve güzellikleriyle kullanılmasına bırakır (Doğan, 2009: 188). Çevre ve aile ortamı konuşma becerilerinde yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler özgür okuma yapamadıkları için, aile, çevre, okul ortamında güzel konuşma örnekleriyle karşılaşmadıkları için ve okulda da yeterince konuşturulmadıkları için sözlü

anlatım yönünden geri kalmaktadırlar (Burdurlu ve Kantarcı, 1971: 102; Akt., Kurudayıoğlu, 2003: 294).

Toplum ilişkilerinin düzenlenmesinde, toplumda bir yer edinmede, insanların kendini çevresindekilere anlatabilmesinde, herhangi bir konuda bilgi vermede; duygu, düşünce ve fikirlerin açıklanabilmesinde ve bunlar gibi birçok sebeplerle konuşma eylemine başvurulur. Konuşmalar baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan olduğu zaman insanlar kendisini anlatamaz; ilgi, saygı ve sempati toplayamaz ve git gide toplum dışına itilir (Emir, 1986: 290; Akt., Doğan, 2009: 187). Etkin dinleme ve konuşma iletişimde başarıyı sağlar ancak konuşma ve dinleme yeteneklerimizin az gelişmiş olması da iletişimi olumsuz etkiler. İnsanların çoğu düşünmeden konuşmakta ve ne denildiğine dikkat etmeden dinlemektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 290).

Öğrencilere sözlü anlatım bakımından kazandırılması hedeflenen davranışlar Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 1995) şu şekilde belirtilmektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 293-294):

- Doğru bir şekilde ve düzgün konuşabilmek,
- Türkçe derslerindeki etkinliklere katılarak, elde edilen sonuçları ifade edebilmek,
- Bir konu hakkında 10 dakikalık, sürekli tekrarlara düşmeden konuşma yapabilmek,
- Konuşmalarını bir plana çerçevesinde geliştirebilmek,
- Tanınan insanları, örnek kişileri fiziksel ve karakter açısından anlatabilmek; bir ağacı, bir hayvanı, bir yapı vb. ni tanıtabilmek,
- Gördüğü ve yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini anlatmak,
- Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerinde açıklama ve eleştiri yapmak ve yargıya varabilmek,
- Konunun dışına çıkmadan, karşıdakilerin düşüncelerine saygı göstererek ve onlara söz hakkı tanıyarak bir tartışmaya katılabilmek,
- Açılış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşmasını bir topluluğa karşı yapabilmek,
- Bir işin yapılmasında çeşitli fikirler öne sürebilmek,
- Bir topluluğu yönetebilmek,
- Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek,
- Çeşitli konularda elde ettiği bilgileri, kitap okuma esnasında aldığı notları sıralayıp düzenleyerek bir topluluk önünde konuşabilmek,
- Gelecekteki hayatı ve öğrenimi ile ilgili hayallerini ve düşüncelerini anlatabilmek,
- Yurttaki ve dünyadaki sorunlarla ilgili düşüncelerini ifade edebilmek,
- Şiiri seçebilmek ve şiiri canlandırmak amacıyla söz korosuna katılmak,

- Canlandırma yapmak amacıyla konuşma halinde yazılmış bir yazıyı, vurgulamalara dikkat ederek, sesleri doğru bir biçimde çıkararak abartmadan oynayabilmek,
- Güzel konuşma yeteneğini çeşitli etkinliklerle geliştirebilmek.

### 2.4.3. Okuma

Okuma, yazar ile okuyucu arasında etkili iletişim kurmayı gerektiren anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012: 33). Okuma, beş duyu organının aracılığı ile anlamı kavramak için zihnin çeşitli çabalarından dolayı oluşan karmaşık bir faaliyettir ve belli bir amaç doğrultusunda yapıldığında verimli olur (Aytaş, 2005: 462). MEB'e (2006: 6) göre okuma "ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır." (Topçuoğlu Ünal ve Yiğit, 2014: 309). Okuma insanların bilgi edinme yöntemlerinden biridir. Okuma fiziksel özelliklerinin yanında zihinsel özelliklere de sahip okuyucu ile yazı arasındaki bilgi alış verişi olan bir beceridir (Sevim ve Şeref, 2015: 344).

Okuma ve okuduğunu anlama birbiriyle ilişkili kavramlardır. Okuma olmadan anlama olmaz anlama olmadan da okuma gerçekleşmez. Yani okuma sadece pasif bir şekilde kelimelerin seslendirilmesi değil aktif ve yaratıcılığı içeren bir beceridir. Okuyucu metindeki bilgileri kendi bilgi, düşünce ve amaçlarıyla bütünleştirerek metni anlar (Yangın ve Sidekli, 2006; Akt., Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011: 81). Okuma zihinsel bir süreç olduğu için doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Bu sebeple okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırmadır (Akyol, 2012: 33).

Okumada hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama önemlidir. Kelime bilgileri gelişmiş okuyucular daha çabuk okuyup zamanlarını okuduğunu anlamaya ayırmaktadırlar. Bu tür okuyucular akıcı ve anlayarak okurlar. Kelime bilgisi yeterince gelişmemiş okuyucular ise zamanının çoğunu kelimeyi seslendirmeye ayırdıkları için okuduğunu anlamamaktadırlar. Bu tür okuyucular yavaş, yanlış ve anlamadan okurlar (Yılmaz, 2008: 132). Okuma anlamanın en önemli basamağını oluşturur. Okumada asıl amaç anlamak olduğu için kelimelerin anlamlarıyla birlikte aynı anda kavranması gerekir. Bu sebeple hem kelimelerin özel şekillerinin tanınmasında hem de söz gelişinden yararlanılmasında anlam okumanın önemli bir unsurudur (Aytaş, 2005: 461-462).

Amaç olmadan anlamlı okuma olmaz. İyi bir okuyucunun her zaman okumak için amaçları vardır ve her okuyucunun okuma amacı ön bilgilerine göre değişiklik

göstermektedir. Ön bilgiler okunandan anlam kurmayı etkileyen en önemli faktördür. Öğrencinin hakkında hiç bilgisinin bulunmadığı veya çok az bilgisinin bulunduğu materyallerden anlam çıkarması çok zordur (Akyol, 2012: 36-37). Okuduğunu anlama ön bilgiler aracılığıyla metinde verilmek istenen düşünceyi çözüp anlam yüklemidir. Okuyucu önce kelimeleri seslendirerek yazılı kodu çözmekte sonra ise kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır. Okuyucular okuma yaptıktan sonra ön bilgileri ile metindeki bilgi arasında köprü kurmalıdır. Okuduğunu anlama düşünmeyle ilgili olduğu için okuyucunun geçmiş bilgi ve ilgileri okunulan materyalin anlaşılmasında etkilidir. Ön bilgilerin artırılmasında çocukları zengin uyarıcı çevresinde yetiştirmek gerekir (Yılmaz, 2008: 133).

Özbay (2009)'a göre okuma eğitiminde, okuyucuya bağlı faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere iki ana faktör vardır. Görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyet okuyucuya bağlı faktörler iken aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul, öğretmen ise çevresel faktörleri oluşturur. Öğretmenler öğrencilere okuma konusunda olumlu bir model olmalıdır (Sevim ve Şeref, 2015: 344).

Okuma eğitimle kazanılarak zamanla gelişen bir davranıştır. Okuma zorla değil temel bir ihtiyaç olarak algılandığında süreklilik kazanır (Aytaş, 2005: 461). Okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin okul dışında okumaya ayırdıkları zaman çok önemlidir. Öğrenciler okul dışında zamanlarının çoğunu evlerinde geçirmektedir. Evlerinde ise anne babasını örnek alıp onların eğitim anlayışıyla yetişmektedirler (Topçuoğlu Ünal ve Yiğit, 2014: 310).

Öğrencilerde sıkça gözlenen okuma hataları şu şekilde ifade edilebilir (Koçer, 2011; Akt., Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011: 82-83);

- Yazılan kelime yerine başka kelime okuma,
- Yazılan kelimeyi yanlış okuma,
- Kelimeyi okurken eklemeler yapma,
- Kelimeyi okurken bazı heceleri çıkarma,
- Kelimenin bir bölümünü yanlış okuma,
- Kelime atlama, kelimeyi tekrarlama (kelimeyi önce yanlış okuyup sonradan düzeltme de tekrar olarak kabul edilir),
- Kelimeyi okurken iki saniyeden uzun süren takılma veya heceleme,
- Okuduğu yeri kaybetme,
- Satır tekrarı,
- Satır atlama,
- Noktalama işaretlerine dikkat etmeme.

Yalçın (2002: 47)'e göre yazının okunması esnasında göz kayarak değil satırda sıçramalar yaparak ilerler. Her sıçramadan sonra duraklama yapar ve daha sonra satırın



diğer kısmına geçer. Asıl okuma, gözün sıçramalarından sonra duraklama yaptığı sırada belirli bir noktaya odaklanmasıyla olur. İyi bir okuyucunun zayıf okuyuculara göre gözündeki sıçramalar daha geniş mesafeyi kapsar. Bu sebeple iyi okuyucularda duraklamalar daha az olmaktadır. Göze okuma esnasında kelimeler ne kadar tanıdık gelirse bir sıçramada kavradığı alan daha geniş olur. Göz kelimeye aşina olmadığına ise satır üzerinde ritmini bozan gerileme hareketleri yapar. Gerileme hareketleri de hızlı okuma ve anlamayı zorlaştırır. Sesli okuma esnasında satırda gözün kavradığı kısım seslendirilen kısımdan daha uzun olur. Bu göz mesafesi zayıf okuyucularda kısa olurken iyi okuyucularda uzun olur. Sıçramalarda meydana gelen dengesizlik ve geriye kaymalar okuma güçlüğüne sebep olur. Okuma mesafelerinin ayarlanarak okuma esnasında gereken kurallara uyulduğunda oluşabilecek sorun en aza indirgenmiş olur (Aytaş, 2005: 462). İyi bir okuyucu metni uygun hızda okumaktadır bu durum okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Zayıf okuyucular ise kelime kelime okuyup okumaya çok zaman harcamaktadırlar (Akyol, 2012: 39).

Okuma eğitimini engelleyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler şu şekilde ifade edilebilir (Aytaş, 2005: 465-466);

- Okuma hızının iyi ayarlanmaması,
- Sessiz okuma çalışması sırasında yapılan mırıldanmalar,
- Okuma esnasında yapılan vücut hareketleri,
- Satır üzerinde göz sıçramalarının dengesiz olması, gözdeki sıçrama üç veya dördü geçmemeli, gözlerin okuma sayfasına olan mesafesinin 30-40 cm olarak ayarlanması gerekir.
- Kelimelerin iyi algılanmamasından dolayı sık sık geriye dönüşlerin yapılması,
- Doğuştan gelen biyolojik kusurlar,
- Öğrencinin yerel ağzın etkisinde kalması,
- Okunan metinde bilinmeyen kelimelerin çok olması,
- Konuyu anlamamak ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumak,
- Öğrencinin gözünden kaynaklanan bir kusurun olması,
- Kelime hazinesindeki yetersizlik

#### **2.4.4. Yazma**

Dil, bir toplumun hafızası niteliğindedir. Dildeki sözcükler ile bireylerin sözcük dağarcığı arasında doğru orantı vardır. Bireyin sözcük dağarcığı ile toplumun sözcük dağarcığı uyum gösterirse bireyin o toplumun kültürel değerlerini ve söz varlığını özümlediğinin göstergesidir. Bireylerin toplumla anlaşabilmesi için o toplumda yer alan konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerini bilmesi gerekir (Ungan, 2007: 461).

Yazma da konuşma gibi bir anlatım yoludur ancak yazma ile konuşma birbirinden farklı becerileri gerektirir. Çünkü konuşan her kişi söylediği şeyleri yazamaz (Göğüş, 1978; Akt., Yılmaz, 2012: 322).

Yazı, duygu ve düşüncelerin semboller aracılığıyla aktarılmasıdır. Yazma, okul öncesinde başlayan bir beceridir. Çocuğun evde karalamalar yapması, okula giden kardeşinin yazma çalışmalarını gözlemesi, resimler yapması, çizimler yapması ona yazma konusunda temel oluşturur. Yazma bilişsel becerileri içerir. Çünkü yazı yazmaya başlanmadan önce bireyler düşündüklerini sıralar, sınıflar ve düzenli hale getirir (Yılmaz, 2012: 322). Yazma duygu, düşünce ve görüşlerin zihinde yapılandırılarak sembol ve işaretler aracılığıyla dilin kurallarına uygun şekilde yazıya dökülmesi işlemine denir (Kaya, 2013: 90).

Yazma, birbiri ile ilişkili olan cümleleri dilbilgisi kurallarına uygun olarak arka arkaya sıralamaları gereken bir eylemdir. Yazma eylemi okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulamada yaşanan zorluk sebebiyle öğrenciler yazma etkinliğinden uzak durmaktadırlar (Ungan, 2007: 462). Altyapısı sağlam oluşturulmamış, neyi nasıl yazacağını bilmeyen, yeteri kadar örnekle karşılaşmamış öğrencilerin iyi düzeyde yazı yazmaları zordur. Öğrencilerin yazmanın baştan savma yapılan bir eylem değil belli kuralları olan sistematik bir eylem olduğunu bilmesi gerekir ancak yazma ile ilgili bilgiler verilirken öğrencilere karşı sınırlayıcı bir tutum içinde olunmaması gerekir (Polat, 2006; Akt., Ungan, 2007: 465-466).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yazabilmesi yazma eğitimiyle mümkün olur. Bu sebeple çocuklara okula başladıkları andan itibaren yazma eğitiminin verilmesi yazılarının incelenerek düzeltilmesi ve motive edilmeleri yazı becerilerinin gelişmesini sağlar (Yılmaz, 2012: 322). Yazma becerisinin geliştirilmesinde ayrıntılı ve yaratıcı düşünebilme, düşünülenleri açık, net ve düzenli bir şekilde ifade etme, güzel ve etkileyici bir anlatımla yazıyı ilgi çekici hale getirebilme gibi özellikler etkilidir (Kaya, 2013: 91).

Yazma becerisi ile bireylerin bilgiyi transfer etmesi, kendi düşüncesi ile bilgi arasında ilişki kurması sağlanmaktadır. Yazılı anlatım becerisi ile de öğrencilerde estetik duygu oluşmaktadır (Ungan, 2007: 462). Çocuk yazma becerisi geliştikçe bilgiyi daha iyi transfer edebilir, düşüncelerini gözden geçirip etkili bir şekilde düzenleyebilir (Akyol, 2012: 107).

Yazmada hız ve okunaklılık olmak üzere iki unsur vardır. Hız, harflerin şekil yönünden basit, kolay üretilebilmesini ifade ederken çocuğun yazdığı yazıyı hem kendisinin hem de başkalarının kolaylıkla okuyabilmesi ise okunabilirliği ifade eder (Akyol, 2005; Akt., Yılmaz, 2012: 322). Nitelikli bir yazma öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve okunaklı yazılar yazması gerekir.

Çünkü yazma hem bilişsel süreçleri hem de motor becerileri içermektedir. Duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde aktarılması yazının içerik boyutunu oluştururken okunaklı olması ise yazının biçimsel boyutunu oluşturur. Okunaklık; harflerin biçimi, boyutu, eğimi, boşluğu ve satır çizgisi üzerinde yazılması ile ilgilidir ve yazılı anlatım ile birlikte geliştirilmesi gerekir (Tok ve Erdoğan, 2017: 1005-1006).

Sürekli gelişen ve değişen bir dünyaya öğrencilerin uyum sağlayabilmesi, pratik ve yaratıcı düşünebilmeleri, kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için yaratıcı yazmaya ağırlık verilmesi gerekmektedir. Yaratıcı yazma, gözleme dayanarak elde edilen bilgilerin diğer kişilerden daha farklı biçimde ifade edilmesidir. Yaratıcı yazmada öğrencilerin ilgisini çekecek konular verilmeli gerekirse konu seçiminde öğrenciler özgür bırakılmalıdır (Kaya, 2013: 90-91). Konunun öğretmen tarafından verilmesi öğrenciler açısından istenilir bir durum oluşturmaz. Çünkü verilen bir konu hakkında çocuğun ön bilgileri olmayabilir ya da konu çocuğun ilgisini çekmeyebilir (Akyol, 2012: 109).

Yazma sürecinde bir takım sorunlarla karşılaşılır. Öğrencilerin yazma esnasında sürekli dikkatlerinin dağılması, yazdıkları yazının okunaksız olması öğrencilerin ortaya iyi bir yazı çıkarmalarını engeller. Yazı çizgilerine dikkat edilmeden yazılması; harfler, kelimeler, cümleler arasında yeterli boşluğun bırakılmaması, paragraf başlarına dikkat edilmeden yazılması gibi problemlerle de karşılaşılır. Bunların yanında öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterince gelişmemiş olması, sık sık yapılan dil bilgisi ve imla hataları da yazma sürecinde karşılaşılan problemlerdendir. Ayrıca kalemin yanlış tutulması, harflerin uygun şekilde yazılmaması, yazının çok yavaş yazılması gibi motorsal sorunlarla da karşılaşılır. (Akyol, 2012: 118-119). Yazmayı yazı bilinci, kalem tutma, oturma şekli, kas gelişimi, el tercihi ve kâğıdın pozisyonu etkiler (Yılmaz, 2012: 323).

#### **2.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu**

Bilgiler sadece yazılı olarak değil resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi yollarla da çoğalmaktadır. Bu durum görsel bilgi kültürünü canlandırarak görsel okuma ve öğrenmeyi yaygınlaştırmaktadır. Öğrenciler sadece yazılı metinlerle değil görseller aracılığıyla da yeni bilgi ve düşüncelere ulaşmaktadır. Görsel okuma becerileri bireylerin yenilikleri izlemesini, kendini geliştirmesini, öğrenme hızını ve niteliğini artırmasını, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesini, yaşam kalitesini yükseltmesini, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmesini sağlar (Güneş, 2013: 2).

Görsel; hayali veya gerçek orijinal bir modelden oluşan görüntüdür. Görsel, bir gerçeğin taklididir, gerçek olmayan bir şeyi tanımayı sağlayan görüntüdür veya bir işaret ya da objenin görsel sunumudur (Güneş, 2013: 3). Görsel öğeler, bireylerin dikkatini toplar, çeker ve onları motive eder. Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir ve

somutlaştırır. Bilginin düzenlenerek alınmasını kolaylaştırır. Bir kavramla ilgili ögeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir (Demirel vd. 2004: 30, Akt., Melanlıoğlu, 2012: 318-319).

Okuryazarlık okuma yazma bilmekten çok daha derin anlamlar içermektedir. Okuryazarlık, araştırma ve inceleme yapmayı, okumayı alışkanlık haline getirmeyi kapsar. Günümüzde değişen yaşam biçimi ve kitle iletişim araçlarının yaygınlık kazanmasıyla birlikte görsel okuryazarlık ve görsel sunu becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duyulmuştur (Maden ve Altunbay, 2016: 1973).

Bireyler televizyon, bilgisayar, fotoğraflar ve görsel imajlarda sürekli yeni bilgiler ile karşılaşmaktadır. Günlük yaşamın devam etmesinde, kişilerarası iletişimin sağlanmasında ve yeni şeylerin öğrenilmesinde bu bilgilerin anlamlı bir şekilde yorumlanması gerekir. Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama becerisidir (Melanlıoğlu, 2012: 317). Görsel okuma, doğa ile sosyal olayların resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2013: 3-4). Görsel sunu ise; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. araçların kullanılarak anlam kurulması ve kurulan anlamın paylaşılmasıdır (Akyol, 2012: 123).

Görsel okumaya yönelik çalışmalar çocuğun doğumundan itibaren başlamaktadır. Dil öğrenme süreci önce anne karnında dinlemeyle başlar daha sonra görsel okumayla devam eder (Güneş, 2013: 2). Görsel okuma becerisi ile öğrencilere çevrelerinde karşılaştıkları eylem, nesne ya da simgeleri okuyup yorumlayabilme ve çeşitli görsel araç gereçler kullanarak bilgilerini, duygularını, düşüncelerini sunabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012: 317).

Bir görseli okuyabilmek için o görüntüyü zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmek gerekir. Görsellerle zihinde görüntü oluşturmak ve zihinde canlandırmak daha kolaydır. Bu sebeple okullarda öğrencilere görselleri inceleyerek okuması için fırsat verilmesi gerekir (Güneş, 2013: 4). Sözcükler ve görüntüler öğrenci ile materyal arasındaki iletişimi sağlar. Sözcüklerin birleşimi ile metinler oluşurken fotoğraf, desen, resim gibi soyut ögelerin birleşimi ile de görüntüler oluşur. Görsel bakımdan etkili olan bir öğretim öğrencinin akademik başarısını artırarak öğrencilerin derse yönelik pozitif tutum içinde olmalarını sağlayacaktır (Alpan, 2008; Akt., Özdemir ve Göktepe Yıldız, 2015: 539).

Görsel okuma zihni yapılandırarak düzenler. Öğrenciler de görsel okuma sayesinde zihinsel şemalarını yapılandırarak düzenler. Görsel okuma basit bir algılama işlemi değil karmaşık bir süreçtir. Fiziksel ve sosyal bütün bilgiler kullanılarak görseller yorumlanır ve zihinde yapılandırılır. Görsel okuma ile öğrenciler zihinsel görüntü oluşturarak kavramları

daha iyi anlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin bilgi üretmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir. Görsel okuma düşünmeyi, anlamayı, öğrenmeyi geliştirir ve bilgileri bütünleştirir (Güneş, 2013: 4-5).

Bireylerin sahip olduğu ön bilgileri görseli algılayıp yorumlamasını etkilemektedir. Ön bilgisi yetersiz olan bireylerin görseli anlaması zor olmaktadır. Görsel okuyazarlar, nesnelere ayırt ederek anlamlandırabilir, anlamlı görseller oluşturabilir, zihinde canlandırma yapabilir. (Melanlıoğlu, 2012: 318-319).

Kılıç ve Seven (2002)'e göre, görülenlerle algılananlar arasında ilişki kurulması "anlamlandırma" dır. Bir görselin düz ve yan anlamı vardır. Düz anlam, nesnenin algıdaki imgesi yan anlam ise görselin başka anlamları da içermesidir. Görseller çeşitli zihinsel beceriler aracılığıyla okunur bu beceriler ise bireyin yaş ve gelişim düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Küçük çocuklar görseli parça parça yorumlarken büyük çocuklar görseli özetler ve ondan anlam çıkarır. Görsel algılamada bütünlük esastır (Melanlıoğlu, 2012: 318).

## 2.5. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kırmızı ve Akkaya (2009: 46-52), yeni Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini belirleyip programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla 4. ve 5. sınıflarda 50 öğretmenle yaptıkları araştırmada programla ilgili yapılan çalışmalarda zamanın yetmediği, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı programı uygulamakta zorlandıkları bilgisine ulaşmışlardır. Öğretmenlerin kendilerini programı uygulayacak yeterlilikte görmediklerini, öğretmenlerin ders kitabında yer alan etkinlikleri yeterli bulduklarını bu sebeple ders kitabı dışında etkinlik düzenlemediklerini, araç gereç sıkıntısı yaşadıklarını ve bu araç gereçleri kullanmakta zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Uygulamada okuma ve anlama için yeterli etkinlik olmadığı, konuşmayı uygulamak için yeterince fırsat verilmediği, öğretmenlerin yazma çalışmalarını yetersiz buldukları ancak dinleme etkinliklerini beğendikleri, dil bilgisi konularının azaltılması gerektiği, öğretmenlerin Türkçe kitabındaki etkinlikleri uzun buldukları ve kısaltılması gerektiği, drama etkinliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

İşcan ve Kolukısa (2005: 301-302), ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve sorunlara çözüm yolları tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada dil bilgisi öğretiminde genellikle kuralların ezberletildiğini ancak kuralların ezberletilmeden sezdirilerek kavratılması gerektiği vurgulamışlardır. Dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak değil okuma anlama etkinlikleriyle beraber yürütülmesi gerektiği bu sayede öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerinin gelişeceği, dil bilgisi çalışmalarında noktalama işaretlerinin biraz daha geri plana itilip üzerinde durulmadığı, anlatımın doğru

bir biçimde karşı tarafa ulaşabilmesi için noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun (2012: 5-7), sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ile karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 25 sınıf öğretmeniyle çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde en çok sözlükten yararlanma, kelimeyi cümle içinde kullanma, kelime-anlam eşleştirme yöntemlerini kullandıklarını, öğretmenlerin kelime öğretiminde resimli sözlük kullanma, atasözü ve deyimlerden yararlanma ve kavram haritasından yararlanma gibi yöntemleri en az kullandıklarını, çoğunlukla vakit almayan ve uygulaması kolay olan yöntemleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde oyunla öğretim, drama ve görsellerden yararlanma yöntem ve tekniklerinin etkili olduğunu; sözlükten yararlanma, resimli sözlük kullanma ve cümleden anlam buldurma yöntem ve tekniklerinin daha az etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde sorun yaşadıklarını özellikle soyut kelimelerin öğretiminin zor olması, öğrencilerin öğretilen kelimeyi ilk defa duyması, öğretilen kelimelerin kısa süre içinde unutulması ve yabancı kökenli kelimelerin öğretiminde sorun yaşadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler yaşadıkları sorunlara çözüm olarak günlük hayattan örnek verme, görsellerden yararlanma, kelimeye yönelik drama çalışmaları yapma, öğrencilere kelimenin içinde geçtiği hikâye yazdırma, yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını söyleme, kelimeyi belli aralıklarla tekrar etme ve gerçek nesnelere dayanarak öğrenme yollarına başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır.

Şahin (2007: 295-301); yeni ilköğretim programını değerlendirmek amacıyla 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda görev yapan 87 öğretmen ve 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinden rastgele seçilen il ve ilçe okullarında görev yapan 4500 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Programın Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi, kendini ifade etme becerisi, iletişim kurma becerisi, okumaktan zevk alma becerisi kazandırdığını belirlemiştir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirdiği, metinler arası düşünme becerileri kazandırdığı, teknolojileri kullanarak okuma ve öğrenme becerisini geliştirdiğini açıklamıştır. Programın kitle iletişim araçlarının mesajlarını sorgulama becerisi kazandırdığı, kişisel, sosyal, kültürel ve politik yönden gelişmelerini sağladığı, milli, manevi, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağladığı, yazılı ve sözlü Türk dünya kültürünü tanımasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersi içeriği hakkında; dersin amaçlarıyla uyumlu, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, öğrencilerin hayatıyla ilgili, öğrenciler için ilgi çekici,

öğrencilerin çevreyle olan bağlarını güçlendiren, diğer derslerle bütünleştirebilen, öğrencilerde araştırma isteği yaratan, ünitelerde değişiklik yapmaya uygun, bilgiyi gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunan, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaran yapıda olduğu görüşünü bildirdiklerini açıklamıştır. Türkçe dersi içeriğinin yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkesine uygun, çevreye ve kasabaya yönelik etkinlik içerdiği, güncel konuların proje olarak verilebildiği, düşüncelerini kolayca paylaşabilmeyi sağlayan, sarmallık ilkesi esas alınarak hazırlandığı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait ünitelerin programda uygun olarak dağıldığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; öğrencilerin aktif rol aldığını, çevresiyle etkileşim halinde öğrendiğini, sevgi, saygı, hoşgörü geliştirdiğini, öğretmenlerin ise öğrenme ortamını iyileştirip farklı öğrenme etkinlikleri düzenlediğini açıklamıştır. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; bilgi depolamak yerine öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlandığı, bilgi ve becerilerin öğrencilerin gereksinimleriyle örtüştüğü, yalnızca hatırlamanın değil kavramanın da önemsendiği, teknolojinin aktif olarak kullanıldığı, derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli olduğu bilgisine ulaşmıştır. Türkçe dersinde öğretmenlerin; kaynaklara ulaşma ve yararlanmaya katkı sağladığı, aile ile işbirliği sağlayabildiği, öğrenci çalışmalarına rehberlik ettiği, öğrenci farklılıklarını dikkate aldığı, öğretimi doğru planlayabildiği, meslektaşlarıyla işbirliği yapabildiği, çeşitli araç gereçlerden faydalanabildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri hayattaki karmaşıklığıyla sunduğu, gerektiğinde etkinliği veya yöntemi değiştirdiği, etkileşim ve işbirliğine önem verdiği, farklı görüşlere hoşgörülü davrandığı, elverişli ve destekleyici ortam oluşturduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân verdiği sonucuna ulaşmıştır. Programın Türkçe dersinde değerlendirmenin gelişim farklılıklarını ortaya çıkardığı, öğrenme eksikliklerini belirlemede, öğrenme sürecini değerlendirmede, yöntemlerin yeterliliğini belirlemede faydalı olduğu, farklı beceriler için farklı araçların kullanıldığı, kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlediği bilgisine ulaşmıştır.

Taşkaya ve Muşta (2008: 248-249), ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda görevli sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntemini belirlemek amacıyla Konya ilinde görev yapan; 2, 3, 4 ve 5. sınıfları okutan 244 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin bildikleri ve kullandıkları Türkçe öğretim yöntemleri; soru-cevap, drama, düz anlatım, tartışma, rol yapma, gösterip yaptırma, grup çalışması, gözlem tümevarım, tümdengelim, çözümlenme, demonstrasyon, problem çözme, beyin fırtınası, benzetim, proje, inşaat olduğunu belirlemişlerdir. Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliklerinin; öğrencilerin derse katılımını artırması, Türkçe dersinin amaç ve ilkeleri ile ilişkili olması, düşünmeyi geliştirmesi, dersin anlaşılmasını

kolaylaştırması, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, öğrencilerin sıkıntılarını önlemesi sonucuna ulaşmışlardır.

Karadüz (2009: 207), Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirmek amacıyla Kayseri ilinde bulunan on Türkçe öğretmeniyle araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin daha çok sonuç değerlendirmeye ağırlık verdiği, ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıfların kalabalık olması sebebiyle uygulamada sıkıntı yaşadıkları, performans ödevlerinin ilgi görmediği ve ürün dosyalarının amaca yönelik hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008: 42), Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada yeni kelimelerin belli bir sırada öğretilip kelimelerin ne anlama geldiğinin vurgulanmasını, öğretilecek olan kelimelerin seviyeye uygun ve belli bir sayıda öğretilmesinin öğrencilere kazandırmanın daha kolay olacağı, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeleri için fırsat verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

## **2.6. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Petitto ve Kovelman (2003), iki dilli çocukların erken dil öğrenimi dönemlerinde gecikme olup olmadığı ve dil karmaşası yaşayıp yaşamadıkları üzerine yaptıkları bir çalışmada iki dilli çocukların dil becerileri edinirken her iki dilde de bir sorun yaşamadıkları ancak anlam bakımından her iki dilde birbirine benzeyen kelimeleri karıştırdıklarını tespit etmişlerdir (Akt; Demirdöven ve Okur, 2017: 797-798).

Okur (2014), İngilterede Türkçe konuşan toplulukların dil kullanımlarını incelediği araştırmasında, çocukların ve ebeveynlerin İngiliz ve Türk kanallarını izlediklerini ancak daha çok İngiliz kanallarını tercih ettiklerini dile getirmiştir. Ayrıca araştırmacı, ebeveynlerin ve Türk öğretmenlerin, İngilteredeki Türk kültürünün gelişmesine Türk televizyon yayınlarının büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Yurt dışında yaşayan Türklere, Türk kültürünün aktarımında medyanın önemli bir payı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt; Demirdöven ve Okur, 2017: 801).

Uluçam (2007), iki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları araştırdığı çalışmasında Türkçeyi yazı dili olarak tam anlamıyla kullanamadıkları, Türkçeyi daha çok sözlü dil olarak kullandıkları ancak Türkçeyi sözlü dilden yani yerel dilden etkilenip yazıya geçirdiklerini ifade etmiştir. Ağırlıklı olarak Almanca'nın dil ve yazı kurallarını Türkçeye aktardıklarını belirtmiştir (Akt; Demirdöven ve Okur, 2017: 801).



Taştekin (2017: 176-177), Türk Silahlı Kuvvetlerinin uygulamaları bağlamında anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi konulu araştırmasında Türkçenin söz dizimi, ses özellikleri ve alfabesindeki farklılık sebebiyle Misafir Askeri Personelin kursiyerlerin cümle kurmada, sözcükleri doğru telaffuz etmede zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Türkçede yer alan iyelik eklerini ve durum eklerini kavramakta sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Nurlu ve Özkan (2016: 35), Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları yanlışları tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada okuma sırasında sözcüklerin sonundaki seslerin yutulması ya da sözcüklerin ekleme yapılarak okunması hatalarını tespit etmişlerdir.

Deniz ve Uysal (2010: 259-260), yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik hazırlanan program ile çerçeve metnin kesişen ve çelişen noktalarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada sınıf içindeki öğrencilerin seviye farklılıklarından dolayı seviye gruplarının oluşturulması, Türkçe dersinde dil bilgisi konularına yeteri kadar yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin ve kazanımların öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlaması, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları televizyon, radyo programları, anonslar, uyarılar, şarkılar, bilmeceler, alışveriş listeleri gibi metinlere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ana dil becerisini kazandırmak için Türkçe programı müstakil program olarak hazırlanıp diğer derslerin bağımsız disiplin olarak ele alınarak derslerin disiplinler arası yaklaşımla birbiriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Erişti, Polat ve Erdem (2018: 369-370), uluslar arası öğrencilerin bulunduğu İngilizce hazırlık sınıflarında ders veren öğretim elemanlarının, öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla 26 öğretim elemanından toplanan verilere göre öğretim elemanlarının en çok yazma becerisinde sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Kullanılan alfabenin farklı olmasından dolayı yazım, imla ve dil bilgisi hataları yaptıkları, yazılarını okunaklı yazamadıkları, kâğıt düzeninde sıkıntı yaşadıkları ve bu süreçte kendi anadil kitaplarını kullandıklarını belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarına göre en az sorun yaşanan beceriler ise okuma ve dinleme becerileridir. Okuma becerisinin öğretimi sürecinde ise karşılaşılan sorunlar; telaffuz sorunları, kelime bilgisinin zayıf olması, okuma hızlarının yavaş olması, ileri düzey cümle yapılarını anlayamamaları gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının sorun yaşadıkları ikinci bir beceri ise konuşma becerisidir. Bu beceri alanında en çok karşılaşılan sorunlar; telaffuz hataları, içine kapanık olmaları, sınıf içinde

anadilin konuşulmaya devam etmesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme konusunda da birçok sorunla karşılaştıklarını bu sorunların; öğrencilerin el yazılarının okunaklı olmamasından dolayı değerlendirme sürecinin zor olması, sınavlarda kültürel çağrışımları içeren sorularda zorluk çekmeleri, telaffuzlarının anlaşılmasından ötürü konuşma sınavlarında zorluk yaşamaları gibi sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Arıcı ve Kırkılıç (2017: 495-496), yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Almanya'nın farklı eyaletlerindeki elli öğretmenden toplanan veriler doğrultusunda ders çalışma kitaplarının öğrenci seviyesinin çok üstünde olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenler ve diğer eğitimcilerin dinleme becerisini arka planda bırakıp okuma yazmaya daha çok vakit ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Tazegül Demir (2010), yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Türkçe dersindeki kazanımlarının değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yaşadığı toplumun dilini daha iyi bildiklerini ancak ana dilini konuşmakta, kullanmakta sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğretim programının "Dinleme/İzleme/Okuma" öğrenme alanının "Dinlediklerinde/İzlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/araştırır.; Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/araştırır." kazanımları okuma ve dinleme becerilerinin girişik bir özellik gösterdiğini ve bu becerilerdeki anlama boyutunda, kelime hazinesi oluşturmada önemini gösterir nitelikte olduğunu belirlemiştir. Yurt dışında yaşayan öğrencilerin ana dillerine ait sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, yaşadıkları toplumun dilini daha sık kullanıp ana dillerini sınırlı kullandıkları, yazma becerisinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları bir nesne ya da varlık hakkında birden fazla kavram bildiklerinden yazma esnasında önce bildiklerini düşünüp sonra karar vererek kağıda aktardıkları için yazma konusunda kendilerini yetersiz hissedip Türkçeye karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini belirlemiştir.

Demirel ve Kökçü (2018: 1897)'nün Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından gerçekleştirilen Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan kursiyerlerin sertifika programı ile ilgili görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada kursiyerler derslerde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin eksik ve yetersiz olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bunların dışında derslerde konuya uygun materyal, araç ve gereçlerin kullanılmadığı, katılımcıların yarısı derslerde kullanılan ölçme

değerlendirme tekniklerinin “objektif” olduğunu diğer yarısı ise “subjektif” veya “bazen subjektif bazen objektif” değerlendirme yapıldığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yağmur Şahin (2013: 65), Arnavutluk'ta Arnavutlara Türkçeyi öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili yaşadıkları tecrübelerden hareketle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların nasıl çözüleceğine dair düşüncelerini tespit etmek amacıyla oluşturduğu çalışmasında öğretmenlerin kelime öğretimi, gramer öğretimi, harf öğretimi, temel dil becerilerinin öğretimi ve ders saatleriyle ilgili sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.



## III. BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunları tespit etmeye, konuya ilişkin beklentileri ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüne yönelik nitel bir sürecin izlenerek ortaya konulduğu araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Nitel araştırma yöntemi olan olgubilim (fenomenoloji), farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir fikre sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgular insanların karşısına değişik biçimlerde çıkabilmektedir ve günlük hayatta bu olgularla farklı şekillerde karşılaşılır ancak bu durum olguların tam olarak kavrandığı anlamına gelmemektedir. Tamamen yabancı olunan, tam olarak da kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneğini ise, Muş il merkezinde bulunan Muş Eko İnşaat İlkokulu, Muş Milli Eğitim Vakfı Fatih İlkokulu, Muş İMKB İlkokulu, Muş Türk Telekom İlkokulu, Muş Vali Adil Yazar İlkokulu, Muş Prof. Dr. Vahit Özmen İlkokulunda görev yapan 69 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın örneklemini; amaçlı örnekleme yönteminden, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine (convenience sampling) göre belirlenen, Muş il merkezinde görev yapan 69 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmada hız ve pratikliği sağlar. Araştırmacı bu yöntem ile yakın ve ulaşılması kolay olan durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Muş il merkezinde sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okullar belirlenirken Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yardım alınmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, öğretmenlere yönelik veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı; "Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu" dur.

Bu veri toplama aracı, öğretmenler ile birebir görüşmeler yapmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem seçeneği sabit olan hem de alanla ilgili derinlemesine cevaplama sağlayan ve bu iki cevaplama şeklini de birleştiren veri toplama aracıdır. Görüşülen kişiye kendini daha iyi ifade etme imkânı ve daha ayrıntılı bilgi sunma imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 160).

Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunları tespit etmek, konuya ilişkin beklentileri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan form aşağıda açıklanmıştır:

#### **3.3.1. Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu**

Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu'nda; "Anket" bölümü, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 2 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun "Görüşme" bölümü ise, 33 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK 1'de sunulmuştur.

Bu görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla literatürden yararlanılmıştır. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğretim Üyesi Hüsnüye MAYADAĞLI'nın eleştiri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekil verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama sürecine başlamadan önce Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK 2) ile gerekli yazışmalar yapıldıktan sonra görüşme formlarının uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda Muş'ta 4 gün araştırma yapılarak veriler toplanmıştır.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular, rastgele seçilen ve görüşmeye katılmayı kabul eden 69 öğretmene istedikleri saatlerde, yüz yüze yapılan görüşme esnasında sözel olarak yöneltilmiştir. Her bir katılımcının yanıtları, not alınarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 15-30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle görüşme yapılırken her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Görüşme numarası ile bayan öğretmen kodu (B1), erkek öğretmen kodu (E1) şeklinde belirlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, veriler görüşme ve gözlem sırasında kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Görüşülen ya da gözlenen kişilerin görüşleri betimsel analizde doğrudan alıntı şeklinde verilir. Betimsel analizdeki amaç, araştırmacı tarafından elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Elde edilen veriler açık ve sistematik bir biçimde betimlenir, betimlemeler açıklanıp yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi incelenerek sonuçlara ulaşılır. Elde edilen temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılır ve ileriye dönük tahminlerde bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bilgiler, öncelikle çözümlenmesi yapılarak Microsoft Office Word programında yazı diline aktarılmıştır. Daha sonra görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmanın temel problemleri için elde edilen bulgular ile birlikte yorumlanmıştır. Görüşmelerden aktarılan orijinal ifadelerin yanında parantez içinde verilen görüşme numarası ile öğretmen kodları alıntılarının kimden alındığını temsil etmektedir.

## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Kişisel bilgilere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla toplanan veriler aşağıda sunulmuştur.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Özellik	Düzey	Kişi
Cinsiyet	Bayan	43
	Erkek	26
	Toplam	69
Mesleki Çalışma Süresi	1-4 ay	4
	1-5 yıl	30
	6-10 yıl	19
	11-15 yıl	11
	16-20 yıl	3
	21 yıl ve üzeri	2
	Toplam	69

Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet dağılımına baktığımızda bayan öğretmenlerin sayısının 43, erkek öğretmenlerin sayısının ise 26 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, 1 ay ile 27 yıl arasında değişmektedir. Mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenlerin görüşmeye katılması heterojen bir yapının olduğunu göstermektedir.

## 4.2. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretiminde öğrenme alanlarına ilişkin öğretmenlere uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğretim sürecinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarından hangilerine daha çok ağırlık verildiğini öğrenmeye yönelik, *“Türkçe dersinde öğretim sürecinde hangi öğrenme alanına (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu) daha çok ağırlık verilmektedir? Neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerinin çoğu, Türkçe dersinde öğretim sürecinde bütün öğrenme alanlarına eşit düzeyde ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E24 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Türkçe dersinde öğretim sürecinde öğrenme alanlarının tümünü kullanıyorum. Çünkü öğrenme alanlarının hepsine ağırlık verilmesi gerekir. İyi bir öğrenmede bütüncül ilke dersin verimini artırır, soyut konular somut hale gelir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinin soyut kalmaması için dersin daha etkili ve verimli öğrenilebilmesi adına ders sürecinde tüm alanlara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı öğrenme alanlarından genellikle okuma, yazma; konuşma, yazma; okuma, görsel okuma-görsel sunu; dinleme, okuma, yazma; konuşma, okuma, yazma gibi sadece ikisinin, üçünün ya da dördünün çoğunlukla kullandıklarını belirtmişlerdir. Kalan öğretmenler de öğrenme alanlarından konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarından sadece birini çoğunlukla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersinde okuma ve yazma alanlarına daha çok ağırlık veriyorum. Öğrencilerin verilen metinle ilgili sorulara cevap verebilmeleri için, daha kolay anlamaları için derste okuma ve yazma alanlarına ağırlık veriyorum. Sistem sınav odaklı sistem olduğu için soruları anlayarak okumaları ve cevaplamaları için okuma ve yazma alanlarını daha çok önemsiyorum.”*



Bu şekilde düşünen öğretmenler ilkokulda okuma ve yazmanın daha önemli olduğunu, özellikle öğrencilerin okuduklarını anlamaları için sık sık okuma yazma çalışmalarına yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle de eğik yazıdan dik temel yazıya geçilmesiyle birlikte öğrencilerin okumada ve yazmadaki hızını düşürmemesi için Türkçe dersinde okuma ve yazma çalışmalarına çok sık yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı Türkçe dersinde dinleme, okuma ve yazma alanlarına daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B30 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersinde dinleme okuma ve yazma alanlarına daha çok yer veriyorum. Çünkü çocuklar önce dinleyerek öğrenir daha sonra okur, yazar ve uygulama yapar. Ders kitabında da dinleme metinlerine sıkça yer verildiği için uyguluyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler dinleme, okuma ve yazma alanlarının birbiriyle bağlantılı üç alan olduğunu ve öğrenme sürecinde de birlikte kullanıldığında verim alınabileceğini ifade etmişlerdir. Öncelikle öğrencinin dinleme kurallarını bilmesini daha sonra da okuyup yazmasını dile getirmişlerdir. Çünkü dinlemeyi bilmeyen bir öğrencinin diğer derslerde de başarısız olacağını belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise Türkçe dersinde konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına daha çok yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni E12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersinde daha çok konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanına yer veriyorum. Bunun en önemli sebebi, ilkokul düzeyinde temel kazanımların genel olarak okuduğunu anlama ve kendini ifade etme eksenli olduğu için bu alanlara daha çok ağırlık veriyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin doğru ve akıcı okuma ve yazma becerisi kazanabilmeleri, kendilerini doğru ve akıcı bir şekilde ifade edip konuşabilmeleri için bu üç alana birlikte yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise Türkçe dersinde konuşma ve yazma öğrenme alanına daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B32 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenciler yazma çalışması sırasında çok yanlış yaptıkları için ve konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri için konuşma ve yazma alanlarına daha çok yer veriyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler sınıflarında öğrencilerin kelimeleri hem yanlış yazıp hem de yanlış telaffuz ettikleri için konuşma ve yazma alanlarına daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kelimeleri yanlış telaffuz etmelerinden dolayı okuduklarını anlamadıklarını, soru çözerken zorlandıklarını, dikte çalışması sırasında sık sık yanlış yaptıklarını bu nedenle de Türkçe dersinde konuşma ve yazma alanlarına daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Türkçe dersinde daha çok konuşma alanına

yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersinde daha çok konuşma alanına yer veriyorum. Çünkü öğrencilerden dinleme, okuma, yazma gibi etkinliklerden sonra kendilerini ifade etme ve öğrendiklerini sözel olarak belirtmeleri beklenmektedir. Bu sebeple derste konuşma alanına daha çok yer veriyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin kendini doğru ve düzgün ifade edebilmeleri, toplumsal yaşama uyumu kolaylaştırabilmek için Türkçe dersinde konuşma alanına daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise Türkçe dersinde okuma alanına daha çok yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni E21 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Bütün derslerin temelinde okuma alanı olduğu için Türkçe dersinde okuma üzerinde daha çok duruyorum. Öğrencilerin doğru bir biçimde okuması ve okuduğunu anlaması çok önemlidir. Bundan dolayı okuma alanına daha çok yer veriyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler okumanın diğer öğrenme alanlarının temeli olduğunu belirtip öğrencilerin doğru ve düzgün okumalarını, okudukları metni anlamalarını ön planda tutarak Türkçe dersinde okuma alanına daha çok yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu alanına daha çok yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B22 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunuya ağırlık veriyorum. Çünkü çocuklar görerek daha iyi anlıyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin görerek çok daha iyi öğrendiklerini bu sebeple de görsel okuma-görsel sunu alanına derste daha çok yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili Temizkan (2010: 621-622), dil öğretiminin belli kuralların kazanılmasının yanı sıra bir dili öğrenebilmek için o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek, okuduğunu anlayabilmek ve dinleme kurallarını uygulayabilmekle sağlanacağını bu sebeple dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının birlikte geliştirilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Türkçe dersinde görsel okuma görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirip geliştirmediklerini öğrenmeye yönelik, *“Türkçe dersinde görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin Türkçeyi*

*doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirmekte midir?” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:*

*“ Görsel okuma ve görsel sunu dil gelişimini olumlu etkilemektedir. Çünkü çocuğa verilen görselin karşılığını konuşma olarak isteriz. Çocuğa bolca verilen bağımsız konuşma ve yorumlama olanağı dil gelişimini sağlayacaktır.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler görsel okuma görsel sunu etkinlikleriyle öğrencilerin kendini daha doğru ve düzgün bir şekilde ifade ettiklerini bu durum da öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. İlkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğu için görsellerin öğrencilerin dikkatini daha çok çektiğini ve görselleri yorumlarken zevk aldıklarını, dili düzgün kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler görsellerin öğrencileri okumaya teşvik ettiğini, öğrencilerde merak uyandırdığını, hayal dünyalarını geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Görsellerin metinleri anlamada çok önemli bir işlevi olduğunu, resimlere bakarak kelimeleri tahmin edip metni anladıklarını, görseli sebep sonuç ilişkisi içinde yorumladıklarını, yorum yaparken de kelimeleri seçerek ve düşünerek kullandıklarını bu durumun da öğrencileri zihinsel olarak geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler görsel okuma görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin günlük konuşma ile etkili konuşma arasındaki farkı kavradıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B39 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Görsel okuma öğrencilerin hayal güçlerini, görsel sunu ise öğrencilerin yaratıcılık ve estetik anlayışlarını geliştirmektedir. Türkçeyi güzel ve etkili kullanmalarındaki etkisinin olmadığını düşünüyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler görsel okuma ve görsel sununun Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirmedini, sadece görsel okuma ve görsel sununun tek başına yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında aile içinde kullanılan dilin, kitap okumanın daha etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin güzel konuşma becerisini kazandıktan sonra kendilerini daha iyi, doğru bir biçimde ifade edeceklerini belirtmişlerdir.

Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanlarının öğrencilerin iletişim kurma becerisine nasıl katkı sağladığını öğrenmeye yönelik, “ *Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanları öğrencilerin iletişim kurma becerisine nasıl katkı sağlamaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanlarının öğrencilerin iletişim kurma becerisini olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B23 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenme alanları gerçekten öğrencilerin iletişim kurma becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Dinleme kazanımlarıyla öğrenci iletişim sırasında dinlemenin önemini, konuşma kazanımlarıyla kendini doğru cümlelerle ifade etmeyi, yazma kazanımlarıyla yazılı iletişimi, görsel okuma sayesinde de durum hakkında konuşabilmeyi öğreniyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanlarının öğrencilerin iletişim becerilerine büyük katkı sağladığını, kendilerini çok daha iyi ifade ettiklerini, kendilerini ifade ederken doğru, düzgün kelimeler seçip bu kelimeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Hazırlıksız konuşma yaparken de kendilerini rahat bir şekilde ifade ettiklerini, fikirlerini rahat bir şekilde paylaşmaya katkı sağladığını bu sayede topluluk önünde de rahat bir şekilde konuştuklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin karşıdaki insanı nasıl dinlemeleri gerektiğini öğrenip dinleme becerisini kazandıklarını, konuşan kişinin sözünü kesmemeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazarak kendini doğru bir biçimde ifade etmeyi öğrendiklerini ve bu yazdıklarını paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Okuma öğrenme alanıyla bir metni okuyup o metinden anlam çıkarmayı, o metinle içi içe girmeyi, metni yorumlamayı, metinle iletişim kurmayı ve metinden anladıklarını ifade etmeyi kazandıklarını söylemişlerdir. Görsel okuma görsel sunu etkinlikleriyle de öğrencilerin gördüklerini yorumlamayı, yorum yaparken doğru ve yerinde kelimeler kullanıp görselden çıkardıklarını, anladıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni B18 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“ Farklı öğrenme alanları zihni farklı açılardan çalıştırmaktadır. Öğrencilerin anlamalarını ve anlatmalarını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak da farklı öğrenme alanları öğrencilerin iletişim kurma becerisini artırmaktadır.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanlarının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlandığını, anlama ve anlatma sürecinin de iletişim kurma becerisini geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni B30 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“ İletişim sözlü iletişimse konuşma ve dinleme alanları üzerinde durulur. Yazılı iletişim ise okuma ve yazma alanları kullanılmaktadır. Öğrencilerin iletişim kurma becerisi bunlara bağlı olarak geliştirmeye çalışılmaktadır. Bundan dolayı öğrenme alanları öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmektedir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde yer alan bütün öğrenme alanlarının iletişim becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu, konunun durumuna göre sözlü iletişimi geliştirmek için konuşma ve dinleme becerileri, yazılı iletişimi geliştirmek için ise okuma ve yazma becerilerini daha çok kullandıklarını, bütün öğrenme alanlarının da öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirip geliştirmedini öğrenmeye yönelik *“ Türkçe ders kitabındaki metinler öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştiriyor mu? Nasıl?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B13 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Yazma konusunda geliştirdiğini rahat bir şekilde dile getirebilirim. Yazım kuralları, noktalama işaretleri gibi konuları işlediğim için bunların yansımalarını öğrencilerin yazısından rahatlıkla anlayabiliyorum. Konuşma konusunda da metinler öğrencilerin gelişimine katkı sağlıyor. Ama konuşma diline zamanla yansıyor ve öğrencilerin dili zamanla gelişiyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirdiğini, konuşurken kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmelerini ve anlamına uygun kullanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki metinler aracılığı ile öğrencilerin konuşma stratejilerini rahatlıkla uyguladıklarını, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri yazılarında ve konuşmalarında sık sık kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki metinler sayesinde noktalama işaretlerini kavradıklarını ve bunu yazılarında doğru bir şekilde kullandıklarını, konuşmalarında da bunu karşı tarafa hissettirdiklerini, vurgu ve tonlamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Metinlerin öğrencilerin yaptığı yazım yanlışlarını giderdiği, günlük dilde kullandıkları yanlış kelimeleri doğru bir biçimde kullanmalarını sağladığı ifade etmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin günlük yaşamıyla bağlantılı, günlük yaşamla uyumlu ve öğrencilerin seviyesinde olduğu zaman dikkatini daha çok çektiğini, o metin hakkında daha çok konuşup yorum yaptıklarını ve yazılarında kullandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca metinlerin ardından verilen etkinlikler ve metni

anlamaya yönelik soruların öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni E14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Aile ve çevrede duymadıkları kelimeleri, deyimleri, atasözlerini metinlerden öğreniyorlar. Bu da kelime dağarcıklarını artırıyor, konuşma ve yazma gibi ifade becerilerini geliştiriyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin dilin inceliklerini vermesi, bunları kullanmaya teşvik etmesi, günlük yaşamda kullanmalarına yardımcı olması anlamında olumlu yönde gelişme sağladığı bu sayede öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirmedeğini belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B26 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe ders kitabımız yetersiz. Ek destek olmadan o kadar az örnekle konuyu pekiştirmemiz çok zor. Ya yazdırıyoruz ya da akıllı tahtadan belli modüllerden destek alıyoruz. Böyle olunca da metinler öğrencilerin konuşma, yazma becerileri geliştirmiyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin yetersiz olduğunu, metinlerde sıkıntı yaşadıklarını öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirmedeğini dile getirmişlerdir. Metinlerin uzun olmasından dolayı öğrencilerin metni anlayıp kavrayamadıklarını, metinlerde çokça devrik cümlelerin yer aldığını bu durumun da öğrencilerin konuşmalarında ve yazılarında sık sık yanlış yapmalarına neden olduğunu, metinlerin öğrencilerin seviyesine göre hazırlanmadığını bu sebeple öğrencilerin metni anlamakta ve kavramakta zorlandıkları için metin üzerinde konuşamadıklarını, yazamadıklarını belirtmişlerdir. Metinlerin öğrencilerin yaşam koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanmadığını, öğrencilerin yaşadığı ortamdan bağımsız metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve öğrencilerin metin ile ilgili konuşma yapmakta ve yazma çalışması yapmakta isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Metinlerin öğrenciler için soyut kaldığını bu sebeple öğrencilerin metni anlayamadıklarını, metinlerin öğrencileri yeteri kadar yaratıcılığa yönlentmediğini bu nedenle öğrencilerin konuşma ve yazma çalışmalarında yaratıcı olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olup olmadığını öğrenmeye yönelik “ *Türkçe ders kitabındaki metinler öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmakta mıdır? Nasıl?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B13 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ders kitabındaki metinler okuma sevgisine yardımcı oluyor. Özellikle metinler öğrencilerin ilgi alanına giriyorsa öğrenciler metinlere daha bir alaka gösteriyor. Hafızalarında daha kalıcı oluyor. Bu ilgi sevgiden kaynaklanır tabii ki.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları konusunda yardımcı olduğunu özellikle masalsi ve hikâye edici metinlerin öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini dile getirmişlerdir. Bu türden metinlerin öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiğini, öğrencileri düşünmeye yönelttiğini, öğrencilerin metinden zevk alarak metni okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders kitabındaki metinlerin görsellerle desteklenmesi halinde öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini ve metinleri severek okuduklarını, metinlerin bu şekilde daha kalıcı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler metinlerin başlığının da okuma öncesi öğrencilerin ilgisini çok çektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin başlığı ilgi çekici buldukları zaman metni okumak için sabırsızlandıklarını ve zevk alarak okuduklarını söylemişlerdir. Öğretmenler metinler değerlerimizi yansıttığında ve öğrencinin yaşantısıyla bağlantılı olduğunda öğrencilerin ilgisini çektiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E15 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe ders kitabında yer alan metinler bence okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmıyor. Çünkü metinler çok ağır bir dille yazılmış ve gereksiz uzunlukta. Ayrıca devrik cümlelerin çok olması okuduğunu anlamada sıkıntı çıkarıyor. Bu da çocukların okuma becerisini olumsuz etkiliyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma konusunda yetersiz kaldığını, metinlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını, öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu bu nedenle de öğrencilerin okuduklarından zevk almadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin metinleri derste severek değil okumak zorunda oldukları için okuduklarını ayrıca her öğrencinin beğenisi farklı olduğundan metinlerin farklılıklara hitap etmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca metinlerde yer alan yabancı kökenli kelimelerin çok fazla olması sebebiyle öğrencilerin metni anlayamadıklarını ve metinleri okurken zorlandıklarını bu durumun da öğrencilerin okuma isteğini kırdığını ifade etmişlerdir.

### 4.3. Türkçe Öğretiminde Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretiminde eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlere uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Türkçe Öğretiminde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler üç başlıkta sunulmuştur.

##### 4.3.1.1. Türkçe Dersi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmenlerin görüşlerini öğrenmeye yönelik, “*Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanıldığına yönelik neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanıldığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrencilerim yeni öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta düzgün bir şekilde kullanıyorlar. Bununla ilgili sınıf içerisinde cümle kurma yarışmaları yapıyorum. Genel olarak öğrencilerim okudukları kitaplarda ya da Türkçe dersindeki metinlerde geçen bilmedikleri kelimeleri çekinmeden sorarlar, ben de bir cümle ile açıklarım.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullandıklarını, hem kazanımlarda hem de kitaptaki okuma metinlerinde bu konu üzerinde önemle durulduğunu, sürekli uygulanan alıştırmaya ve etkinliklerle öğrenciler üzerinde gelişim kaydedildiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yeni kelimeleri büyük bir hevesle öğrendiklerini, bundan zevk aldıklarını ve yeni şeyler öğrenme hevesiyle günlük hayatlarında kullandıklarını özellikle de aile ve öğretmenin bu konuda örnek teşkil etmesinin öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerinde kolaylık sağladığını açıklamışlardır. Yeni öğrenilen kelimelerin ders içinde ve aile arasında sıklıkla kullanılmasının öğrencilerde aşinalık oluşturacağını, öğrencilerin de sıklıkla kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni öğrenilen kelimelerin örnek verilerek cümle içinde kullanılmasının, etkinliklerle desteklenmesinin ve kelimenin anlamını buldurma, görsel eşleştirme yapma gibi çalışmalarla öğrenmenin daha kalıcı hale geleceğini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin



öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta çok fazla kullanıldığını söyleyemem. Ayrıca çok da doğru kullandıklarını söyleyemem. Bunun nedeni yaşadığımız bölgedeki dil, şive gibi farklılıklardır diye düşünüyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanamadıklarını, bu durum üzerinde okulda, öğrencinin sosyal hayatında ne kadar sıklıkla kullanıldığının önemli olduğunu, öğrencilere yeni kelimeleri kullanmak için fırsat oluşturulup oluşturulmadığının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin metinlerde geçen bilinmeyen kelimelerin sadece sözlük anlamıyla bildiklerini ancak bu kelimeleri kullanamadıklarını, öğrencilerin çok kısıtlı kelime dağarcığıyla konuştuklarını, daha çok kelime öğrenip günlük hayatta kullanmak için kitap, gazete, dergi okumaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin okulda öğrendikleri yeni kelimeleri evde pekiştiremediklerini, ev ortamında yerel ağızla konuştuğu için günlük hayata uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili Özyürek (2004), Türkçe eğitiminin istenilen düzeyde olmadığını bunun sebeplerinin de programın standart, her yerde aynı ve tekdüze olduğunu, öğretmenlerin donanımlı olmadığı ve kaynak kitapların yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bunun sonucu olarak da okuyamayan, okuduğunu anlayamayan, eleştiremeyen, anladığını yazıyla ve sözle Türk dilinin kurallarına uygun biçimde anlatamayan, yazamayan öğrencilerin sayısının arttığını açıklamıştır (Akt.; Şahin, 2007: 293).

Öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanıp konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat edip etmediğini öğrenmeye yönelik “ *Öğrenciler günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanıp konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorlar mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanmadıklarını, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Çok az öğrencinin dilimizi doğru kullanıp, akıcı konuştuğunu söyleyebilirim. Çevresel şartlar, aile, şive gibi konular dilimizi doğru kullanmalarını engelliyor diyebilirim.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanamadıklarını, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmediklerini, öğrencilerin yöresel şivenin etkisi altında kaldıklarını, dili sürekli yanlış kullandıklarını ve öğretmenlerin de sürekli düzeltme ihtiyacı hissettiklerini, kelimelerin anlamını bilmeden konuştuklarını

dile getirmişlerdir. Ailelerin dilin daha doğru kullanılmasını destekleyecek çalışmalar yapmadıklarını, aile içinde de Türkçenin düzgün bir şekilde kullanılmasına dikkat etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, Türkçenin daha doğru ve düzgün kullanılabilmesi için öğretmenlerin sınıf içinde örnek okuma ve konuşma yapmaları, ders içinde destekleyici çalışmalara yer verilmesi gerektiğini ve bütün bunların öğrencilerin uygulamaları gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin özellikle de bilmedikleri, yeni öğrendikleri kelimelere karşı ön yargılı olduklarını bu sebeple de bu kelimeleri günlük hayatta çok fazla kullanmadıklarını, bir metin okurken ya da konuşma esnasında öğrencilerin noktalama işaretlerinin farkında olduklarını, bu işaretlerin görevini bildiklerini ancak bütün bunlara dikkat etmeden okuyup konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bulunulan yörede farklı dil kullanıldığı için öğrencilerin iki dili de birbirine karıştırdıklarını, kelimenin söylenişinde sorun yaşadıklarını, bir dilden diğer dile geçişte çok zorlandıklarını, bir kelimenin iki dilde farklı söyleniş olduğu için kelimeleri kavramakta zorlandıklarını özellikle de yeni duydukları kelimeleri öğrenmekte çok zorlandıklarını, söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanıp, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E19 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Günlük düzenli okuma yaptıkları için konuşmalarına da yansıyor. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler kitap okumanın dili doğru ve düzgün kullanmada çok önemli olduğunu, düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin Türkçeyi daha doğru, düzgün ve akıcı kullandıklarını, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf seviyeleri oranında kurallara dikkat ederek konuştuklarını, konuşma kurallarını genel hatlarıyla bildiklerini ancak her sınıf seviyesindeki öğrencilerin her şeyi bilmediklerini, her sınıf seviyesinde öğretilen kuralların farklı olduğunu ancak öğrencilerin sınıf seviyelerine göre belli başlı kuralları bildiklerini ve buna dikkat ederek konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunlara rağmen sınıf içinde yine de şiveli konuşan öğrencilerinin bulunduğunu, sürekli düzgün konuşmaları, ses tonunu ayarlamaları, tane tane ve daha anlaşılır şekilde konuşmaları konusunda uyararak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun olarak kendilerine güvenerek ikna edici konuşma yapıp yapmadığını öğrenmeye yönelik “ Öğrenciler günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun kendilerine güvenerek ikna edici konuşmalar yapabiliyorlar mı?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin yarısı öğrencilerin

günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun kendilerine güvenerek ikna edici konuşmalar yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Şimdiki öğrenciler yetişme tarzları da dikkate alındığında kendilerine güvenleri daha üst düzeyde. Pasif, güvensiz öğrencilerin sayısı çok az. Öğrenciler rahatlıkla kendilerine güvenerek konuşabiliyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildiklerini, kendilerine güvenerek ikna edici konuştuklarını, özellikle de kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha düzgün bir şekilde konuştuklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler konuşmanın öğrencilerin severek yaptıkları bir etkinlik olduğunu sınıf içinde de sık sık konuşma etkinliklerine yer verdiklerini, öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar tanıdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin yarısı ise öğrencilerin günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun kendilerine güvenerek ikna edici konuşmalar yapamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenci öncelikle aileden ne görüyorsa, onlar olumlu ve olumsuz durumlarda nasıl davranıyorsa çocukları da o şekilde davranıyor. Bu nedenle öğrencilerin çoğunluğunda kendine güvenerek konuşma veya ikna edici konuşma isteği gibi becerilerin olmadığını söyleyebilirim.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, kendilerine güvenerek, ikna edici konuşmalar yapamadıklarını, özellikle de erkek öğrencilerin herhangi bir isteklerini dile getirmede kendini güzel bir biçimde ifade etmek yerine şiddete başvurduklarını, isteklerini dayak yoluyla zorla yaptırdıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri deyimleri ve atasözlerini günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadıkları yönündeki düşünceleri öğrenmeye yönelik, “ Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri deyimleri ve atasözlerini günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullandıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri deyimleri ve atasözlerini günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenciler yeterince deyim ve atasözü bilgisine sahip değiller. Bilmedikleri şeyi de kullanamıyorlar. Öğretmenler kullandıkça ve anlamlarını açıkladıkça bilgi sahibi oluyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler atasözü ve deyimlerin öğrenciler tarafından yeterince bilinmediğini bu nedenle kullanmadıklarını, okulda öğrendiklerini aile ve arkadaş çevresinde pekiştiremediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, atasözü ve deyimlerin öğrenciler için soyut kaldığını, anlamını tam olarak kavrayamadıklarını bu sebeple de günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullanmadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersinde öğretilen atasözü ve deyimlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu, atasözü ve deyimlerin anlamını kavrayamadıklarını, nerede ve nasıl kullanmaları gerektiğini bilmediklerini, özellikle ilk defa karşılaştıkları atasözleri ve deyimleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe dersinde öğretilen atasözü ve deyimlerin birbirine benzediğini bu nedenle anlamını karıştırdıklarını ve bazen yanlış şekilde kullandıklarını, anlamını sık sık karıştırdıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin atasözü ve deyimleri günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sınıf içerisinde bir problemi anlatırken ya da okudukları kitaplarda deyimlerle ve atasözleriyle karşılaştıklarında bunu sınıf içinde arkadaşlarıyla paylaşıyorlar ve günlük hayatlarında da kullanıyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilerin günlük hayatlarında atasözü ve deyimleri düzgün bir şekilde kullandıklarını, atasözü ve deyimleri kullanmaktan zevk aldıklarını ve öğrenirken zevkli bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, ders içinde öğretilen atasözü ve deyimlerin öğrencilere çeşitli etkinliklerle hemen uygulanması halinde daha kalıcı olduğunu, öğrencilerin daha çabuk öğrendiklerini ve kullandıklarını en çok da kısa ve basit olan atasözü ve deyimleri kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencileri daha aktif hale getirecek, öğrenmelerini kolaylaştıracak, atasözü ve deyimlerin kalıcı hale gelmesini sağlayacak etkinliklere sık sık yer verilmesi gerektiğini, atasözü ve deyimlerin bol örneklerle anlatılmasının öğrencilerin daha kısa sürede kavramalarını kolaylaştıracağını söylemişlerdir.

Türkçe dersinde öğrencilerin sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler verip vermediğini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde öğrenciler sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler veriyorlar mı?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu öğrencilerin sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler verdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B20 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenciler olumlu örneklerle karşılaşılırlarsa, aile de öğretmen de öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat veriyorsa kolaylıkla günlük hayattan örnek verebiliyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında karşılaşılan çeşitli örneklerle öğrencilerin sözcüklerin gerçek, mecaz ve yan anlamlarını daha çabuk kavradıklarını ve kolaylıkla örnek verebildiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni B39 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Gerçek ve mecaz anlam aktif bir şekilde kullanılıyor, örnekler veriyorlar fakat yan anlam biraz havada kalıyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler, öğrencilerin gerçek ve mecaz anlamlara günlük hayattan rahatlıkla örnek verebildiklerini ancak sözcüklerin yan anlamını kavramakta zorlandıklarını ve örnek veremediklerini ifade etmişlerdir. Çok az öğretmen ise Türkçe dersinde öğrencilerin sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler veremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde en çok sesli okumaya mı yoksa sessiz okumaya mı yer verdiklerini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde en çok sesli okumaya mı yoksa sessiz okumaya mı yer vermektensiniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersinde daha çok sesli okumaya yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ En çok sesli okumaya yer ve önem veririm. Bu sayede öğrencinin hem okuyup okumadığını görmekteyim hem de nasıl okuduğunu, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edip etmediğini görmekteyim.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde sesli okumaya daha çok yer verdiklerini bu sayede öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışları kolaylıkla tespit ettiklerini ve anında düzeltme imkânı bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler okuma sırasında vurgu, tonlama ve telaffuzun çok önemli olduğunu, okumanın ana kurallarından olduğunu, sesli okuma sırasında öğrencilerin buna dikkat ederek okuyup okumadıklarını çok daha kolay tespit ettiklerini açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin okuma yaparken satır atlayıp atlamadıklarını da sesli okuma sırasında kolaylıkla fark ettiklerini söylemişlerdir. Bir kısım öğretmenler de Türkçe dersinde en çok sessiz okumaya yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B29 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sınıflar kalabalık olduğu için daha çok sessiz okumayı tercih ediyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler öğrencilere sesli okuma yaptırarak kadar vakitlerinin olmadığını, sınıflarının kalabalık olmasından dolayı her bir öğrencinin okumasına zaman ayıramadıklarını, sessiz okuma yaptırarak zamandan tasarruf ettiklerini ve diğer konulara rahatlıkla vakit ayırabildiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler de Türkçe dersinde hem sesli okumaya hem de sessiz okumaya eşit düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B43 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ İkisini de aynı ölçüde yaptırıyorum. Önce sessiz okuma sonra sesli okuma yaptırıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde sesli okumanın da sessiz okumanın da çok önemli olduğunu, her ikisinin de kendi içinde avantaj sağladığını bu sebeple de derste her ikisine de yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler derste önce sessiz okumayla öğrencilerin okumalarını sağladıklarını bu şekilde yaptıkları yanlışlığı önce kendilerinin fark etmelerini sağladıklarını sonra da sesli okuma yaptırıp öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkları kendilerinin tespit ettiğini ve bu konuda öğrencileri bilgilendirdiklerini açıklamışlardır.

Türkçe dersinde sesli okumanın ya da sessiz okumanın öğrencilerin okuma akıcılığını nasıl etkilediğini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde sesli okumanın ya da sessiz okumanın öğrencilerin okuma akıcılığını nasıl etkilediğini düşünmektесiniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler, sessiz okumada öğrencilerin daha akıcı okuduğunu, sessiz okumanın okuma hızını olumlu etkilediğini, sesli okumanın ise daha doğru bir okuma sağladığını, vurgu, tonlama ve telaffuza katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler sesli okumanın alt sınıflarda daha uygun olduğunu, sınıf seviyesi arttıkça sessiz okumanın okuma akıcılığını daha fazla artırdığını açıklamışlardır. Öğretmenler, sesli okuma yapan öğrencilerin okuma esnasında okuma kurallarına daha fazla dikkat ederek okuduklarını, noktalama işaretlerine önem vererek okuduklarını, sesli okumanın öğrencilerde özgüveni geliştirdiğini, toplum içinde kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olduğunu, öğrencilerin okuduklarını daha rahat anlama ve aktarma konusunda avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunların yanında, sessiz okumanın daha kalıcı öğrenmeyi sağladığını, sessiz okuma sayesinde öğrencilerin okuduklarını daha kolay anlamlandırdıklarını ve anlayarak okumayı sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sesli okuma yaptıklarında yanlış okudukları kelimeyi fark edip düzeltme imkânı bulduklarını ve doğru okuma yaptıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sessiz okuma hızı artırırken sesli okuma vurgu, tonlama ve kelimeyi doğru telaffuz etmeyi sağlıyor.”*

Sınıf öğretmeni B1 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sesli okumanın daha etkin olduğunu, daha akıcı okuma sağladığını düşünüyorum. Dikkatli okuma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme, noktalama işaretlerini doğru okuma gibi konularda sesli okuma daha etkili.”*

Sınıf öğretmeni B37 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sesli okuma daha küçük yaşlarda uygun oluyor. Sınıfı büyüdükçe sessiz okuma akıcılığa daha çok fayda sağlıyor.”*

#### **4.3.1.2. Yöntem ve Teknikleri Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

Öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için kullandıkları yöntem ve teknikleri öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde sınıf içinde öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler derslerinde; soru-cevap, drama, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, tartışma, beyin fırtınası, hikâye anlatma, hikâye yazdırma ve yarım bırakılan metni tamamlama yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için örnek olay, rol oynama, akvaryum, kavram haritası, zihin haritası, işbirlikli öğrenme, istasyon, buluş, sunuş, düz anlatım, gözlem, gösterip yaptırma, görsel okuma ve görsel sunu, akran öğretimi, bulmaca yöntem ve tekniklerine de yer verdiklerini açıklamışlardır. Örneğin, sınıf öğretmeni B33 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Kavram haritası, sunuş, buluş yöntemi, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası.”*

Sınıf öğretmeni B10 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Rol oynama, drama, soru-cevap, tartışma, bulmacalar, anlatım, beyin fırtınası.”*

Sınıf öğretmeni E7 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Okuduğunu anlatma, hikâye oluşturma, herhangi bir konuda hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşma gibi etkinlikler yapmaya çalışıyorum.”*

Öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için en gerekli olan şeyin öğrencilere fırsat vermek olduğunu, öğrencilere tanınan fırsatlar ve zaman sayesinde onların kendilerini daha rahat ifade edeceklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı

sabırlı davranmaları gerektiğini, sabırlı oldukları zaman öğrencilerin konuşmalarında daha rahat davrandıklarını bu sayede çok değişik ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili Sağır (2002), Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri şu şekilde açıklamıştır: Benzetim yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, bireşim yöntemi, çözümlenme yöntemi, demonstrasyon (gösteri) yöntemi, düz anlatım yöntemi, gezi yöntemi, gözlem yöntemi, karışık yöntem, küme çalışması yöntemi, oyunlaştırma (drama) yöntemi, örnek olay yöntemi, proje yöntemi, problem çözme, rol oynama, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, tümdengelim yöntemi, tümevarım yöntemi (Akt; Taşkaya ve Muşta 2008: 244).

Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları araç gereçleri öğrenmeye yönelik, *“Türkçe dersinde hangi araç gereçleri kullanmaktasınız?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler derslerinde; akıllı tahta, ders kitabı, defter, Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü, yazım ve imla kılavuzu, hikâye kitabı, isteğe bağlı olarak yardımcı kitaplar, görsel materyaller ve afişler kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; bilgisayar, kukla, video, müzik, Morpa Kampüs, Okulistik, EBA gibi eğitim portallarını da araç gereç olarak kullandıklarını açıklamışlardır. Örneğin, sınıf öğretmeni B20 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Akıllı tahta, ders kitabı, görseller, Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü, yazım ve imla kılavuzu.”*

Sınıf öğretmeni B22 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Morpa Kampüs, Okulistik, ders kitapları, görsel materyaller.”*

Öğretmenler dersin daha etkili olması için çeşitli araç gereçler kullandıklarını bu araç gereçleri konunun özelliğine göre belirlediklerini dile getirmişlerdir. Derste kullanılan araç gereçlerin dersi daha etkili hale getirdiğini, öğrencilerin konuyu çok daha iyi kavradıklarını ve akılda daha kalıcı hale geldiğini söylemişlerdir. Öğretmenler derste kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin ilgisini çok çektiği bu sayede dersi daha dikkatli dinlediklerini ve derste daha aktif hale geldiklerini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri nasıl kullandıklarını öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri nasıl kullanmaktasınız?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri dil bilgisi konularının öğretilmesinde, konu ile ilgili videoların izletilmesinde, Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinlerinin dinletilmesinde, öğrenilen konuyu pekiştirmek için konu ile ilgili soruların çözülmesinde, konuyu destekleyecek görsellerin yansıtılmasında, görsel



okuma-görsel sunu ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler akıllı tahta üzerinden EBA, Morpa Kampüs, Okulistik gibi eğitim portalları aracılığı ile konu ile ilgili zengin içeriklere ulaştıklarını ve bu portalları sık sık kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri çeşitli etkinliklerin uygulanmasında, derse dikkat çekmede, ders başlarında ve konuların tekrar edilmesinde, öğretilen konuların değerlendirilmesinde, konuları somutlaştırmada ve öğrencilerin hoşça vakit geçirmesi için çizgi film izletip müzik dinletilmesinde kullandıklarını açıklamışlardır. Örneğin, sınıf öğretmeni B23 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Özellikle dil bilgisi konularını daha iyi kavramalarını sağlamak için akıllı tahta aracılığıyla videolar, interaktif testler ve uygulamalar kullanıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler teknolojik araç olarak daha çok akıllı tahtayı kullandıklarını, akıllı tahta üzerinden dil bilgisi konularını işlediklerini ve konunun kavranmasında büyük kolaylık sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler akıllı tahta üzerinden videolar, animasyonlar izletmenin öğrencilerin ilgisini çektiğini, daha çabuk öğrendiklerini ve öğrendikleri konunun daha kalıcı olduğunu açıklamışlardır.

Sınıf öğretmeni E21 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Daha çok bazı konuların görsellerini göstererek somutlaştırmak için kullanıyorum. Bazen de dersleri eğlenceli hale getirmek için kullanıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinin bazı konularının öğrenciler için çok soyut kaldığını, öğrencilerinin kavramakta zorlandıklarını bu sebeple akıllı tahta üzerinden gösterilen görsellerin konuyu somutlaştırmada büyük avantaj sağladığını, öğrencilerin öğretilen konuyu daha iyi anladığını ve dersin bu sayede daha zevkli hale geldiğini söylemişlerdir. Bunun yanında öğretmenler dersi daha eğlenceli hale getirmek için öğrencilerin zevk alacağı etkinlikler yaptıklarını, çeşitli çizgi film, video izletip müzik dinlettiklerini dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmeni E14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Video izletmede, yeni öğrenilen konuların tekrarında ve konuların görselleştirilmesinde kullanıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler dersi daha etkili hale getirmek için, öğrencilerin dersi daha fazla kavramaları için ve dersi daha somut hale getirmede video kullandıklarını, öğrencilerin bu sayede hem görerek hem de dinleyerek daha iyi öğrendiklerini dile

getirmişlerdir. Öğretmenler işlenen konunun hatırlatılmasında ve tekrar edilmesinde teknolojik araçları kullanmanın büyük kolaylık sağladığını, kısa zamanda konu tekrarı yaparak daha sonra yeni konuya geçtiklerini açıklamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin zihninde canlandıramadıkları, onlar açısından soyut kalan konuları teknolojik araç gereçler sayesinde görsel açıdan destekleyerek sunduklarını ve somutlaştırdıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yer verdikleri, öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak etkinlikleri öğrenmeye yönelik, “*Türkçe dersinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan ne tür etkinliklere yer vermektensiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler; bir konu hakkında hikâye yazdırma, hikâyeyi tamamlama, herhangi bir konu üzerinde konuşurma, verilen bir görseli yorumlatma, görselleri oluş sırasına göre dizerek görsellerden hikâyeye oluşturma, beyin fırtınası yaptırarak öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarıp yaratıcılıklarını geliştirme, münazara, drama, rol oynama, tartışma, örnek olay, istasyon, kartopu gibi yöntem ve teknikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler konu ile ilgili çeşitli oyunlar oynattıklarını, yarışmalar yaptırıp öğrencilerin aktif katılımını sağladıklarını ve bu sayede dersin genel bir değerlendirmesini yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler konu ile ilgili soru sorup cevaplamalarını istediklerini, şiir ezberletip şiiri kurallarına uygun biçimde okumalarını sağladıkları, akıllı tahta üzerinden etkinlik yaptıklarını, bilmeceler aracılığıyla dersi hem zevkli hale getirdiklerini hem de öğrencilerin düşünmelerini sağladıklarını söylemişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Paylaşarak okuma, dikte çalışmaları, metni anlatma, drama, görseller üzerinde konuşurma, konuyu tahmin ettirme, soru-cevap, hazırlıksız konuşma gibi etkinliklere yer veriyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak çeşitli etkinliklere yer verdiklerini, okudukları bir metni ya da hikâyeyi anlattıklarını bu şekilde öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanıdıklarını, öğrencileri herhangi bir konu üzerinde konuşturarak fikirlerini söylemelerine fırsat verdiklerini ve konuşma kurallarına dikkat ederek konuşmalarını sağladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler verilen görseller üzerinde öğrencileri konuşturduklarını, verilen görselleri oluş sırasına göre koydurarak görseller üzerinden yorum yaptıklarını ve verilen görseller üzerinden hikaye oluşturmalarını sağladıklarını bu sayede öğrencilerin kendilerini ifade ederek olaylar üzerinde yorum yapıp yaratıcı bir şekilde konuşmalarını sağladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, verilen herhangi bir konuda yaratıcı yazma çalışmaları yaptıklarını bu çalışma sayesinde de birçok yaratıcı fikir ortaya çıktığını ve öğrencilerin

bir olay ya da durum üzerinde neler hissettiklerini, duygularını, düşüncelerini daha kolay anladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni E7 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Hikâye canlandırma, oyunlar, konu anlatımı yaptırma, çeşitli konularda konuşmalar yaptırma gibi etkinliklere yer veriyoruz.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlamak için sınıf içinde öğrencilere drama yaptıklarını, verilen bir hikâye üzerinden öğrencilerin canlandırma yapmalarını istediklerini bu sayede hikâyede yer alan kahramanların yerine kendilerini koyarak onların neler hissettiklerini anlamalarını sağladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersinde işlenen konu ile ilgili oyunlara da yer verdiklerini bu şekilde öğrencilerin hem eğlenerek öğrendiklerini hem de konunun pekiştirilmesi ve konunun genel bir değerlendirilmesinin yapılması açısından çok faydalı olduğunu açıklamışlardır.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabı dışında herhangi bir kaynak kullanıp kullanmadığını öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabı dışında kitap, test vb. öğretim materyalleri kullanıyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabı dışında kitap, test gibi öğretim materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni B23 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Ben öğrencilere ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanıp öğrencilerin defterinde yeterli bilginin olmasını sağlıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği kitapların yeterli olmadığını, çeşitli etkinlikler içermediğini, örneklerin bir veya iki tane verilerek konuların geçildiğini, konunun kavranmasını sağlayacak sayıda yeterli örnek ve etkinlikleri içermediğini bu durumun öğrencilerin konuyu tam olarak kavrayamamasına neden olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sebeple de dışarıdan kitap, test, etkinlik gibi materyallerle desteklemek zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Sınıf öğretmeni B30 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sınıf içerisinde kendi hazırladığım etkinliklerle destekliyorum. Kitaplar yetersiz ve eksik. Özellikle etkinlikler çok az. Eşleştirme, çoktan seçmeli test, balık kılıcı, doğru-yanlış tarzı etkinliklerle destekliyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabı yeterli olmadığı için kitap, test, internet gibi farklı kaynaklardan derledikleri ya da kendilerinin hazırladıkları örnek ve etkinliklerle derslerini işlediklerini sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıttığı ders kitabının içeriğinin yetersiz kaldığını açıklamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin ders kitabında verilen örnek ve etkinlikleri anlayamadıklarını ve bu sebeple de konuyu tam olarak öğrenemediklerini, değerlendirme sürecinde de Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirmenin yetersiz kaldığını, farklı kaynaklardan derledikleri deneme sınavları, çoktan seçmeli testlerle öğrencilerin değerlendirmesini yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bir kısım öğretmenler ise Türkçe dersinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabını yeterli bulduklarını, ders kitabı dışında kitap, test gibi öğretim materyalleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Hayır, kullanmıyorum. Yalnızca ders kitabı ve akıllı tahta kullanıyorum.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabının yeterli olduğunu, öğrencilerin öğrenmesi açısından ders kitabının etkili olduğunu, farklı herhangi bir kaynağa başvurmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri amacıyla kullandıkları yöntemleri öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri amacıyla hangi yöntemleri kullanmaktasınız?”* sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri amacıyla okudukları metinlerde ya da hikâyede bilmedikleri kelimenin altını çizdirdiklerini ve sözlükten araştırmalarını istediklerini, öğrencilere çeşitli kelimeler verip kelimenin anlamını sözlükten buldurup kelimeyi cümle içinde kullanmalarını istediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri için bol bol kitap okumalarını istediklerini, okudukları hikâyenin hikâye haritasını çıkarmalarını söylediklerini, yeni öğrendikleri kelimeyi hikâye tamamlama etkinliğinde kullanmalarını sağladıklarını açıklamışlardır. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilere yeni öğrendikleri kelimelerden oluşan hikâye ve paragraf yazdırdıklarını, yeni öğrenilen kelimelerle ilgili bulmaca çözdürdüklerini, yeni kelimelerle ilgili çeşitli oyunlar oynattıklarını ve yarışmalar yaptırdıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak drama yaptırdıklarını ve öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını sağlayacak konuşma etkinliklerine yer verdiklerini ve günlük hayattaki konuşmalarında kullanmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerden aynı cümleyi eş ve zıt anlamlarıyla birlikte kullanmalarını ve bu ifadeleri birbirleriyle karşılaştırmalarını istediklerini, öğrencilerin kelime defteri oluşturup yeni

öğrendikleri kelimeleri o deftere not etmelerini sağladıklarını, daha fazla kelime öğrenmelerine yardımcı olacak eğitici film ve video izlettirdiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Her gün bir dersimizi kitap okumaya ayırıyorum. Ders bitiminde öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeleri soruyorlar ben de açıklıyorum. Ayrıca her akşam bir saat kitap okuyorlar. Kitap okumaya teşvik ederek kelime dağarcıklarını zenginleştirmeye çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmeni E7 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Kelimeleri yazılarında ve konuşmalarında kullanma, cümle içinde kullanma, kendi sözlüklerini oluşturma gibi yöntemleri kullanıyorum.”*

Sınıf öğretmeni B23 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sınıf kitaplığımıza farklı kitaplar ekliyoruz. Bir konuyu anlatırken farklı ifadeler kullanıp daha sonra bunlarla karşılaşılabileceklerini ve ne anlama geldiğini belirtiyorum. Bazen ‘Sizce bu ne anlama geliyor?’ şeklinde sorularla kendilerinin öğrenmelerini sağlıyorum.”*

Bu konu ile ilgili Demirel (1999: 139) ve Pehlivan (2003), kelime hazinesini geliştirmek için; görsellerden yararlanma, kelimenin anlamını beden diliyle ifade etme, öğrenme alanlarıyla birlikte dil bilgisinden yararlanma, sözlük defteri oluşturma, sözlük ve yazım kılavuzundan yararlanmalarını sağlama, kelimenin farklı anlamlarını kullanma, kelimelerin eş, zıt ve yakın anlamlarını verme, sözün gelişinden anlam çıkarma, eş anlamlı kelimeleri birlikte verme, kelimelerin baş harfinden ya da son harfinden yeni kelime türetme, şarkı, şiir, bilmece, bulmaca, benzetme, gözlem ve yaşantılardan yararlanma gibi yöntemlerin kullanılması gerektiğini açıklamıştır (Akt.; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 35-37).

Öğrencilerin bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında nasıl bir yol izlediklerini öğrenmeye yönelik, *“ Öğrenciler bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında nasıl bir yol izlemektedirler?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler öğrencilerin bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında çeşitli yollar izlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin bilmedikleri kelimeyle karşılaştıklarında o kelimeyi sözlükten araştırdıklarını, internetten araştırma yaptıklarını, cümlenin içinde geçen anlamına dikkat edip tahminde bulduklarını ve bunu sözlükteki anlamıyla karşılaştırdıklarını, öğretmenlerine, anne ve babalarına, arkadaşlarına sorduklarını ve kendi aralarında tartıştıklarını dile getirmişlerdir. Bunların yanında öğrencilerin bilmediği kelimenin altını çizdiklerini gerekli araştırmayı yaptıktan sonra yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullandıklarını, öğretmenlerin

yeni öğrenilen kelimelerle bir metin ya da hikâye yazdırdıklarını, öğretmenlerin öğrencileri kelimenin günlük hayattaki kullanımına yönlendirip buldurmaya çalıştıklarını açıklamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilerin, bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında o kelimeye karşı umursamaz davrandıklarını, herhangi bir araştırma yapmadıklarını, kolay yoldan o anda yanında bulunan kişiye sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bana sorarlar. Öncelikle cümle içerisindeki anlamına bakmasını ve cümleyi yeniden okumasını isterim. Birlikte anlamını buluruz. Açıklamalarımı kelimeyi cümle içerisinde kullanarak veririm.”*

Sınıf öğretmeni B24 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sözlükten bakıyoruz, cümlede kullanıyoruz, bazen kelimenin resmini çiziyoruz. Cümleyi okuyup tahmin ettirmeye çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmeni B39 da düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı çok yok. Genelde öğretmen ve arkadaşlarına soruyorlar.”*

Sınıf öğretmeni B14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Genelde umursamıyorlar.”*

#### **4.3.1.3. Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri, soru-cevap yöntemi, okuduğunu anlama çalışmaları, ünite sonu değerlendirme etkinlikleri, çalışma yaprakları, rubrik, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci gözlem formu gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; konuşma, okuma, yazma çalışmalarıyla, kompozisyon yazdırarak, hikâye yazdırarak, öğrencilerin bir konu üzerine tartışmalarını sağlayarak ve oyun yoluyla da ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştirdiklerini açıklamışlardır. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Konuşma, okuma ve yazma yöntemleri, test, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi yöntemlere yer verilmektedir. Bu yöntemi kendi hazırladığım etkinliklerle de kullanmaktayım.”*

Sınıf öğretmeni, E8 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Gözlem formları, ürün dosyası, öz değerlendirme formları, sınavlar.”*

Sınıf öğretmeni B14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Metni özetleme, 5N1K soruları, konu ve ana fikir bulma, öz değerlendirme.”*

Bu konu ile ilgili Karadüz (2009: 196), öğrencilerin bilgi ve becerilerinin belirlenmesi hususunda çeşitli yöntemler kullanılarak çoklu değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorular gibi geleneksel ölçme araçlarının yanında, öğretmen gözlem formları, portfolyo (öğrenci çalışma dosyası ürünleri, proje hazırlama, performans görevleri, gerçekleştirilen etkinlik dokümanları, çalışma yaprakları), öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine de yer verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olduğunu düşünmekte misiniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Doğru bir şekilde uygulandığında öğrencinin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirlemede uygun olduğu görülmektedir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak elde ettikleri sonuçların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme konusunda yardımcı olduğunu, elde edilen sonuçlara dayanarak hangi konulardan daha az hangi konulardan daha fazla yanlış yaptıklarını tespit ederek ilgi duydukları konuları belirlediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin genelde ilgi duydukları şeylerde daha az yanlış yaptıklarını ve o etkinlikleri zevk alarak gerçekleştirdiklerini, ilgi duymadıkları konuları dinlemediklerini, dinlemedikleri için anlamadıklarını ve anlamadıklarından dolayı da ölçme ve değerlendirme sonrasında çok fazla hata yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca

öğretmenler uyguladıkları ölçme değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin yeteneklerini de belirleyebildiklerini, güzel şiir okuyabilen, yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak güzel yazı yazabilen, topluluk önünde güzel konuşma yapabilen ve kendini rahatlıkla ifade edebilen öğrencileri belirleyebildiklerini ve bu yeteneklerini geliştirmeleri yönünde öğrencileri teşvik ettiklerini açıklamışlardır. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ İlgı ve yetenek belirleme hususunda yetersiz. Çünkü Türkçe dersi bilgi üzerine olduğu için en fazla ezber yeteneği bazen de resim yeteneğini görebiliyoruz.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinin ilgi ve yetenek belirleme konusunda zayıf olduğunu, ağırlıklı olarak bilginin öğretilmesi üzerine kurulu olduğunu bu sebeple Türkçe dersi içinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleyemediklerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin Türkçe dersinde sadece bilgiyi ve öğrenilenleri ölçtüğünü dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni E26 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Hiçbir test yönteminin öğrencinin başarısını, ilgisini, yeteneğini ölçtüğünü düşünmüyorum. Çok yanlış ölçme değerlendirme yöntemleri kullanıyoruz. Ama sınav sistemi bizi buna mecbur bırakıyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin hedeflenen ölçmediğini, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme hususunda zorlandıklarını, sadece konunun öğrenilip öğrenilmediğini ölçtüğünü dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme hususunda ise kendi hazırladıkları, takviye olarak derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleriyle belirlemeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili Karadüz (2009: 195), öğrencilerin yetenek ve performanslarının belirlenmesi anlamında performans görevlerinin, projelerin, gözlemlerin önemli olduğunu, bu araçlarla öğrencilerin ilgi duyacağı görevlerin verilerek yeteneklerinin belirlenip bu yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olunacağını açıklamıştır.

Türkçe dersinde süreç odaklı mı yoksa sonuç odaklı mı ölçme değerlendirmenin daha etkili olduğunu öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersinde süreç odaklı mı yoksa sonuç odaklı ölçme değerlendirmenin daha etkili olduğunu düşünmektensiniz? Neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler Türkçe dersinde süreç odaklı ölçme



değerlendirmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Süreç daha etkili oluyor. Başlama ve bitiş arasındaki gelişim düzeyi, öğrenciye kattığı ya da katamadığı davranışlar olarak süreç daha etkili.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler, süreç odaklı değerlendirme ile öğrencinin elde ettiği bilgilerin anlık değerlendirilmesi sağlandığını, öğrenilmeyen kazanımların anlık tespitinin sağlandığını, süreç yoluyla hemen dönüt alındığını, öğrenci gelişiminin takibinin kolaylıkla yapılabildiğini, sadece sonuca bakıp yargıda bulunulmadığını, başarı ya da başarısızlığa tek bir değerlendirme yapılarak karar verilmediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ne kadar öğrendiği değil neyi, nasıl öğrendiklerinin daha önemli olduğunu bu sebeple süreç odaklı değerlendirmelerinin temele alındığını söylemişlerdir. Öğretmenler, süreç içinde başarılı olan öğrencinin sonuç odaklı yapılan değerlendirmede çeşitli sebepler nedeniyle başarısız da olabileceğini bu nedenle tek bir sınavla öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin bilinemeyeceğini, öğrencilerin süreç içinde düşünme becerilerinin geliştiğini, daha değişik ve yaratıcı yollar bulabildiklerini ancak sonuç odaklı değerlendirmenin öğrenciyi ezbere yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler iyi bir sonucun ancak iyi bir süreçle sağlanacağını, eğitimin sonuçtan çok süreci gerektirdiğini, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğunu ve sonuç odaklı değerlendirmenin her öğrenci için doğru sonucu vermeyeceğini bu sebeple de süreç içinde yapılan değerlendirmenin daha doğru sonuçlar vereceğini açıklamışlardır. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersinde sonuç odaklı değerlendirmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B27 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Sonuç odaklı değerlendirmenin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bireysel farklılıklar göz önünde tutulursa her öğrenci farklı zamanda öğrenebilmekte.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler her öğrenciyi süreç içinde değerlendirmenin zor olduğunu, öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı onları ayrı ayrı değerlendirmenin çok vakit aldığını bu sebeple sonuç değerlendirmeyi tercih ettiklerini ve daha etkili bulduklarını dile getirmişlerdir. Bir kısım öğretmenler de Türkçe dersinde hem süreç hem de sonuç değerlendirmenin birlikte kullanılmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Süreç de sonuç da önemli. İkisi bir bütün ve birlikte değerlendirilebilmeli.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler süreç değerlendirmenin de sonuç değerlendirmenin de tek başına yeterli olmadığını, ikisinin birlikte kullanılmasının daha etkili olduğunu ve bu şekilde yapılan değerlendirmenin daha doğru sonuçlar verdiğini dile getirmişlerdir.

#### 4.4. Türkçe Öğretiminde Eğitim Programına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretiminde eğitim programına ilişkin öğretmenlere uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.4.1. Türkçe Öğretiminde Eğitim Programına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe dersinde dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak mı yoksa okuma metinleri üzerinden mi öğretilmesi gerektiğini öğrenmeye yönelik, “ *Sizce Türkçe dersinde dil bilgisi konuları ayrı bir ders olarak mı verilmeli yoksa okuma metinleri üzerinden mi öğretilmelidir?*” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Türkçe dersinde dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B15 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Bana göre dil bilgisi çok önemli. Dilin bütün yönleriyle öğrenilmesi, yerli yerinde kullanılması kuralları bilip uygulamaya bağlıdır. Bu nedenle ayrı bir ders olarak okutulmalı.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler dil bilgisinin ayrı bir ders olarak verilmesini, dil bilgisi konularının yüzeysel olarak bırakılmaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe kitabında yer alan okuma metinlerinin etkinlik bölümünde dil bilgisi konularının kısa etkinliklerle verildiğini ve çabuk geçildiğini bu durumda öğrenciler üzerinde kalıcı olmadığını, dil bilgisi alanındaki öğrenmelerin eksik kaldığını söylemişlerdir. Öğretmenler dil bilgisi konularının okuma yazmadan farklı bir süreç olarak ilerlediğini, verilen sürede okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma- görsel sunu öğrenme alanlarına daha çok yer verildiği ve bu konuların yetiştirilmeye çalışıldığı bu sebeple de dil bilgisi konularına ayrılan zamanın çok az olduğunu ve konuların yetiştirilemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler dil bilgisi konuları ile öğrenme alanlarını kapsayan konuların metin üzerinden birlikte verilmesinin öğrencilerde karmaşıklığa yol açtığını ve öğrencilerin kafasının çok karıştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler dil bilgisi konularının sınıf sınıf ayrılarak, kolaydan zora doğru bir sırayla verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi konularının karışık bir sırayla verildiğini, öğrencilerin öğrenme düzeyine göre belirlenmediğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise dil bilgisi konularının okuma metinleri üzerinden verilmesini daha doğru bulduklarını söylemişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B13 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Bence dil bilgisi konuları Türkçe dersinden bağımsız olmamalıdır. Çünkü dil bilgisi konuları Türkçe dersi ile bağlantılıdır, birbirini kapsarlar. Birbirinden ayrı düşünülemez bu dersler.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler dil bilgisi konularının okuma metinleri üzerinden verilmesi gerektiğini, bu şekilde öğrenciler üzerinde daha kalıcı olacağını, öğrencilerin metin üzerinden uygulamalı olarak öğreneceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler dil bilgisi konularının belli bir sırayı takip ederek verilmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Ders kitabında yer alan metinlerde aynı anda birden fazla dil bilgisi konusunun yer aldığını ve bu konuları verilen zaman dilimi içinde öğretmenlerin işlemek zorunda kaldığını bu durum da öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ancak metin üzerinden dil bilgisi konularının verilmesini daha kalıcı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ünalın (2001:141), dil bilgisi etkinliklerinin okuma-anlama etkinliklerinden bağımsız olarak görülmesinin dil bilgisinin amacına uymadığını bu sebeple dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak değil öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik okuma-anlama etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerektiğini açıklamıştır (Akt; İşcan ve Kolukısa, 2005: 301). Öz (2001: 267) ise dil bilgisi dersinin bağımsız bir ders olarak değil okuma metinleri üzerinden Türkçenin diğer etkinlikleriyle verilmesinin daha doğru olduğunu belirtmiştir. Bu sayede okuma metinleri üzerinden verilen dil bilgisi çalışmalarının parçanın daha doğru okunmasını, anlaşılmasını, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir (Akt; İşcan ve Kolukısa, 2005: 301).

Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmeleri için yeterince örnek içerip içermediğini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmeleri için yeterince örnek içerdiği konusunda neler düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmeleri için yeterince örnek içermediğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B23 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Yeterince örnek içermediğini düşünmüyorum. Öğrenci farklı kitaplarda aynı konuyu gördüğünde yapmakta zorlanıyor. Okuma metninde bir dil bilgisi konusu verildiğinde en az iki saatin bu konuya ve örneklere ayrılması gerekiyor. Böyle olunca aynı konuyu başka bir metinde tekrar gördüğünde rahatça yapabilir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin dil bilgisi konularını örneklendirmede yetersiz kaldığını, örneklerin az olmasından dolayı öğrencilerin konuyu

daha az kavradıklarını ve öğrenmelerinin kalıcı olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler ders kitabının örnekleme konusunda yetersiz kalmasından dolayı yardımcı kaynaklarla ve öğretmenlerin uyguladığı farklı etkinliklerle, örneklerle eksikliği gidermeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin dil bilgisi konularını örneklendirmede yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Ders kitabı dil bilgisi konularını öğretmede yeterli örnek içeriyor. Sadece metinden hareketle hangi konuyu vereceğimiz belli olmuyor. Biz bunu plandan anlayıp uyguluyoruz.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler ders kitabındaki metinlerin dil bilgisi konularını içermeye yeterli düzeyde olduğunu, metinlerin iyi bir şekilde hazırlandığını, bu metinlerin dil bilgisi konularını yeteri kadar içerdiğini, dil bilgisi konularının belli bir sıraya göre verilmesinin daha anlaşılır ve öğrenciler açısından daha öğrenilir olacağını dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili İşcan ve Kolukısa (2005: 301), dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin kuralları söylemeden örnekler üzerinden konuyu göstererek kuralların oluşumunu vermesi gerektiğini hatta kuralların öğrencilere buldurulmasının daha doğru olacağını, kuralların başlangıç olarak değil sonuç olarak verilmesi gerektiğini açıklamışlardır.

Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden çoğu, Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu düşünüyorum. Son yıllarda verilen kitaplardaki metinler daha kısa, amaca hizmet eden, öğrencilerin gelişimine katkı sağlar nitelikte metinlerdir. En çok da bu yıl dağıtılan kitapları beğendim.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu, metinlerin sade, anlaşılır bir biçimde hazırlandığını dile getirmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki resimlerin metnin içeriğine uygun olduğunu ve hayal dünyalarına hitap eder şekilde hazırlandığını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu düşünmüyorum. Bazı metinler amaca hizmet etmiyor. Çocuğun daha önce hiç görmediği yerler ve kişiler hakkında bilgi verildiği*

*zaman, telaffuzu zor isimler ve hayalinde canlandıramayacağı yerler olduğu zaman çocuk hiçbir şey anlamadan sadece okuyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını, bazı metinlerin çok uzun olarak hazırlandığını, öğrencilerin metni okuyup anlamada sıkıntı yaşadıklarını, seçilen sözcüklerin bazen öğrenciler için anlaşılabilir seviyede olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenin yardımı olmadan bazı metinlerin konusunu, ana fikrini belirlemede zorlandıklarını bu sebeple de metni anlamadan okuduklarını söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından nitelikli olarak hazırlanmış hikâye edici metinlere, konu olarak değerlerimizi ön planda tutan masal, fıkra, bilmece gibi metin türlerine daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma metinlerinin sosyal, kültürel yaşam şartlarının dikkate alınarak hazırlanmadığını, her bölgenin öğrencisi için farklılıklar olduğunu ancak bunların göz önünde bulundurulmadığını, bu durumun da öğrencilerin metinleri anlamasını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir.

Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğu konusunda görüşlerini öğrenmeye yönelik, “ *Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Metinlerdeki noktalama işaretleri büyük çoğunlukla seviyeye uygun. Türkçe programında noktalama işaretleri ayrı bir konu olarak yer almamakta ve bu noktalama işaretlerinin büyük çoğunluğu öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerle öğretilmektedir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu, kazanımlarda yer alan noktalama işaretlerinin metinlerde uygun biçimde yer aldığını ve sınıf ilerledikçe seviyeye göre ayarlanıp geliştirildiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler noktalama işaretlerine yönelik etkinliklerin Türkçe kitabında yeteri kadar verilmediğini bu durumun da öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmediğini, öğretmenlerin çeşitli etkinliklerle bu açığı kapatmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler noktalama işaretlerinin birinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlandığı için öğrenciler için ileriki sınıflarda daha kalıcı olduğunu ancak noktalama işaretlerine uygun olarak vurgu ve tonlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan

noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B2 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Hepsini anlamıyorlar. Özellikle birinci sınıfta sadece nokta, virgül ve soru işaretini yeterince kullanıyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler noktalama işaretlerinin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu özellikle konuşma çizgisi, iki nokta üst üste, noktalı virgül ve üç nokta noktalama işaretlerini öğrenirken zorlandıklarını ve sürekli karıştırdıklarını dile getirmişlerdir. Bazı noktalama işaretlerinin kullanım alanlarının çok olmasından dolayı tam olarak kavrayamadıklarını, kullanım yerlerinde karışıklık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlkokulda yer alan noktalama işaretlerinin öğrencilere çok ağır geldiğini, üst sınıf düzeyine daha uygun olduğunu, daha alt sınıflarda sadeleştirilerek verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak İşcan ve Kolukısa (2005: 302), dil bilgisi çalışmalarında noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmadığını, anlatımın doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için noktalama işaretlerine önem verilmesi gerektiğini, tıpkı sağlıklı ulaşımın sağlanabilmesinde trafik kurallarına ihtiyacın olması gibi anlatımın sağlıklı sağlanabilmesinde de noktalama işaretlerine ihtiyaç duyulduğunu açıklamıştır.

Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerisini geliştirip geliştirmediğini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirmekte midir? Nasıl?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden çoğu Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Evet geliştiriyor. Görselleri yorumlamada, metin konularını tahmin etmede, metni kendi cümleleriyle anlatmada, kendi çevresinden örnekler vermede öğrenciler düşüncelerini, yorumlarını katıyor. Metinler bu konuda etkili oluyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler okuma metinlerinin öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere sorgulama becerisi kazandırdığını, öğrencide daha farklı bakış açısı geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler özellikle de öğrencilerin ilgisini çeken bir metin olduğu zaman metin üzerinde daha çok yorum yaptıklarını, düşüncelerini belirttiklerini, fikir ürettiklerini ve bundan zevk aldıklarını, öğrencilerin metinlerde farklı düşünce ve fikirlerle karşılaştığını bu durumun da öğrencileri yorum yapmaya, düşüncelerini paylaşmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Metinlerde karşılaşılan

yeni kelime, atasözü ve deyimlerin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu, bilmedikleri kelimelerin, atasözlerinin, deyimlerin anlamını çözmekte tahminde bulduklarını, bunların üzerine düşündüklerini ve bunları kendilerince yorumladıklarını bu sayede yorumlama ve düşünme becerilerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler metinlerin yorum yapmaya yönelik olarak hazırlandığını ancak etkinliklerin yetersiz kaldığını, az etkinlikle istenilen düzeyde yorumlama yapılamadığını, çoğu görselin de öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya sevk etmediğini bu sebeple metinle ilgili görseli yorumlarken zevk alamadıklarını, sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde öğrenciler için daha dikkat çekici görsellerin yer almasının onları metin ile ilgili daha çok yorum yapmaya teşvik edeceğini ve daha etkili olacağını, bu haliyle öğretmenlerin öğrencileri yorum yapmaya teşvik ettiğini oysaki öğretmenlerden ziyade görselin yorum yapmaya teşvik etmesi gerektiğini ve yorum yapmaya elverişli olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin bilgilendirici metinlerde değil masal, öykü, şiir türündeki metinlerde daha çok yorum yaptıklarını ve düşüncelerini ifade ettiklerini bu sebeple Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlere değil masal, öykü, şiir türünden metinlere daha çok yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Çünkü bu türden metinlerin öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiğini, kendilerini olayın içindeymiş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerisini geliştirmede olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E21 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Metinler yoruma açık değil daha çok hayal dünyalarına hitap ediyor. Metinlerde hayali ifadeler var. Böyle olunca da öğrencilerin yorum yapma becerisi gelişmiyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin öğrencilerin yorum yapma ve düşünme becerisini geliştirmede olduğunu, metinlerin doğrudan anlamaya yönelik olarak hazırlandığını, kitaptaki metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu bu sebeple metni doğru bir şekilde anlayamadıklarını ve metin ile ilgili yorum yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler metinlerin çok uzun hazırlandığını, öğrencilerin metnin başını okurken sonunu unuttuklarını, sonuna geldiklerinde ise başını unuttuklarını, metni içselleştiremediklerini bu yüzden metin hakkında düşünce üretilmediklerini ve metni yorumlayamadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler metinlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede olduğunu, metinlerin öğrencilerin dikkatini çekmediğini, nitelikli olmadığını, içeriği daha zengin, öğrenciler için daha şaşırtıcı metinlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin daha çok görsel okuma esnasında yorum yapıp, düşüncelerini ifade ettiklerini bu sebeple metin ile ilgili görsellerin artırılması gerektiğini, öğrenciler için yeteri kadar örneklendirilmesi ve öğrenciyi yorumlamaya ve

düşüncelerini ifade etmeye götüren hikâye haritalarının daha çok kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını öğrenmeye yönelik, “ *Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B23 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrenci metnin konusunu, metinde anlatılmak istenen duyguyu, değeri iyi bir şekilde kavradığında kendi yaşamında da öğrendiklerini uyguluyor. Bu da onu kişisel ve sosyal yönden geliştiriyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığını, metinlerde verilmek istenen duygudan etkilendiklerini bu sayede arkadaşları ve çevresiyle olan iletişiminde, davranışlarında yanlış ile doğruyu rahat bir şekilde ayırabildiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, metinlerde özellikle arkadaşlık, iletişim, birlikte yaşamak, yardımlaşma, iyilik konularının üzerinde durulduğunda bu değerlerin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine daha çok katkı sağladığını, bu değerlerin öğrenciler üzerindeki etkisini bariz bir biçimde fark ettiklerini bunu özellikle de sınıf ortamında gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, metinlerin günlük hayattan örnekler taşıması halinde öğrencilerin daha çok ilgisini çektiğini, kendilerini metindeki kahramanın yerine koyduklarını, empati kurarak metinde verilmek istenen daha iyi algıladıklarını ve metinden kendilerine ders çıkardıklarını bunu diğer insanlarla olan iletişimlerinde de uyguladıklarını böylece hem kişisel hem de sosyal yönden kendilerini geliştirdiklerini ve daha iyi ifade ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler, Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin drama yoluyla canlandırılması halinde öğrencilerin bu yolla kendilerini güzel bir biçimde ifade ettiklerini, iletişim kurma ve grupla çalışma becerisinin geliştiğini bu sayede de öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden kendilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B34 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Metinlerin kişisel ve sosyal gelişime katkı sağladığını düşünmüyorum. Daha çok hayali unsurların bulunduğu metinler var. Bu metinler de çok etkili olmuyor.”*



Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencileri kişisel ve sosyal yönden geliştirmediklerini, metinlerin günlük hayatla çok ilişkili olmadığını, didaktik yönünün ağır bastığını, öğrencilerin metni anlamakta zorluk yaşadıklarını bu sebeple de öğrencilerin öğrendiklerini hayata uygulayamadıkları dile getirmişlerdir. Öğretmenler, kişisel ve sosyal gelişimde metinlerin tek başına yeterli olmadığını bu alandaki gelişmelerin hayat tecrübeleri, günlük hayatta karşılaşılan durumlar ile sağlanacağını ifade etmişlerdir. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde daha çok metne yönelik soruların olduğunu öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerin yer almadığını, öğrencilerin bu konuları uygulamalı olarak göremediklerini, uygulayamadıkları için de bu alanlardaki konuları içselleştiremediklerini, metinlerin bu açıdan zayıf kaldığını belirtmişlerdir. Metinlerin kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlayacak içerikte olmadığını, metin içeriklerinin zengin tutulması ve değerlerimize yönelik metinlere daha çok yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca metinlerin sosyal ve kültürel yaşam dikkate alınarak bölgelere uygun bir biçimde hazırlanmadığını bu sebeple metinde verilmek istenen mesajı anlayamadıkları için öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayata uyarlayamadıklarını, metinlerin öğrenciler için soyut kaldığını bu yüzden de metinlerin kişisel ve sosyal yönden öğrencilere katkı sağlamadığını, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine imkân tanımadığını söylemişlerdir.

Türkçe ders kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı konusunda öğretmenlerin düşüncelerini öğrenmeye yönelik, “*Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğu konusunda neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun. Öğrencilerin derse etkin katılımı sağlandığı müddetçe her sınıf düzeyinde kazanımlar daha pekiştirici, daha kalıcı hale gelecektir.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu, kazanımların bir bütünlük içinde hazırlandığını, birbirini tamamlar nitelikte ve birbiriyle ilişkili olduğunu, öğrencileri düşünmeye sevk edecek kazanımların yer aldığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler kazanımların daha etkili olabilmesi için bunun etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin biraz daha kazanımlara uygun biçimde artırılmasının öğrenciler üzerinde daha kalıcı bir etki bırakacağını, kazanımlara ayrılan sürenin biraz daha artırılmasının daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe dersi kazanımlarından dil bilgisi kazanımlarının öğrencilerin

seviyelerinin üstünde olduğunu bu sebeple dil bilgisi kazanımlarının her sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmasının ve bunun daha çok etkinlikle desteklenmesinin daha uygun olacağını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe ders kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum özellikle de dil bilgisinin ağır olduğunu düşünüyorum. Dil bilgisine birinci sınıftan başlıyoruz dördüncü sınıfa kadar anlatıyoruz. Seviyenin üstünde dil bilgisi konuları veriliyor, sonraki yıllara bir konu kalmıyor. Önce okuma ve anlamaya yönelik olmalı.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını, öğrenciler açısından soyut kaldığını, kazanımların daha anlaşılabilir ve daha somutlaştırılabilir olması gerektiğini, kazanımların çok yoğun bir biçimde hazırlandığını bu sebeple öğrencilere ağır geldiğini, kazanımların yoğunluğunun azaltılıp, içerik bazlı değil etkinlik olarak artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler dil bilgisi konularının öğrenciler için ağır geldiğini, dil bilgisi konularının kapsamının azaltılıp hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kazanımların sosyal ve kültürel yaşamlar dikkate alınarak hazırlanmadığını, bireysel farklılıklar dikkate alınmadığını, her öğrencinin anlama ve kavrama seviyesinin farklı olduğunu ancak hazırlanan kazanımlarla bütün öğrencilerin konuları eksiksiz olarak anlamasının istendiğini ancak bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kazanımların yoğun olduğunu, bu kazanımlara verilen sürenin az olduğunu ve bu kazanımların verilen sürede yetiştirilmesinin mümkün olmadığını bu nedenle kazanımlara ayrılan zamanın artırılması gerektiğini söylemişlerdir.

Türkçe dersi kazanımlarına yönelik yer verilen etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklara uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik, “ *Türkçe dersi kazanımlarına yönelik yer verilen etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersi kazanımlarına yönelik verilen etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Uygun olduğunu söylemekte zorlanıyorum. Çünkü ülkemizde bölgeler arası çok farklılık var. Hatta aynı şehirde yaşayan çocuklar arasında bile çok farklılık var. Etkinlikler her öğrenciye aynı şekilde etki etmiyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler etkinliklerin bireysel farklılıklara uygun olmadığını, etkinliklerin daha çok normal ve üst düzey öğrenciler için hazırlanmış olduğunu, düşük seviyedeki daha geç öğrenen öğrencilere yönelik olmadığını bu durumun da sınıf içinde çok fazla dengesiz bir dağılım oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Sınıf içinde oluşan bu durumun ancak öğretmenlerin çabalarıyla, daha fazla ve çeşitli etkinlikler yaparak, her bir öğrenci için ayrı bir çalışma ve değerlendirme ölçütü hazırlanarak biraz daha hafifletildiği belirtilmiştir. Öğretmenler etkinliklerin çok az olduğunu, farklı öğrenme biçimlerine ve düzeylerine uygun olmadığını, etkinliklerin bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını çok fazla anlamadıklarını, okuduklarını anlamayan öğrencilere metnin başlığını buldurmak, yeni başlık önermek, metnin ana fikrini söyletme, büyük harf ve küçük harfin kullanım yerleri gibi konuların öğrencilere ağır geldiğini, bu konuların belirli bir seviyeye hitap ettiğini söylemişlerdir. Öğretmenler yöresel farklılıklardan dolayı öğrencilerin okula Türkçe bilmeden geldiklerini, Türkçe kitabında yer alan etkinliklerin Türkçeyi tam olarak bilmeyen öğrenciye hitap etmediğini bu sebeple verilen etkinliklerin uygulanmasında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersi kazanımlarına yönelik yer verilen etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B18 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Evet, etkinliklerin bireysel farklılıklara uygun olduğunu düşünüyorum. Kitapta değişik metin türlerine ve konularına yer verilmiş. Bireysel farklılıklara hitap ediyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olduğunu, Türkçe kitabında çeşitli metinlerin, etkinliklerin kullanıldığını ve bu etkinliklerin bütün öğrenciler için yapılabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma – görsel sunu öğrenme alanlarının hepsine de hitap ettiğini, her etkinliğin farklı bir öğrenme alanına yönelik olduğunu, bir etkinlikte zorlanan öğrencinin diğer etkinlikte daha iyi anladığını ve öğrencilerin etkinliklere daha çok katılma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi konusunda öğretmenlerin düşüncelerini öğrenmeye yönelik “ *Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi konusunda neler düşünmektesiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B13 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Araştırma yapmaları konusunda pek aktif değil. Özellikle Türkçe dersi pasif bir gözleme dayandığı için bu durum öğrenciyi aktifleştirmiyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmediği, araştırma anlamında sadece bilinmeyen kelimelerin anlamının bulunduğunu bunun da araştırma için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersinde araştırma konusunda kitaptan yeteri kadar yararlanamadıklarını sadece kendilerinin çalışmaları ve etkinlikleriyle öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiklerini, kitapta verilen araştırma konularının ise internetten kolaylıkla ulaşılabilir düzeyde olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler kütüphane aracılığı ile birincil elden yapılabilecek araştırma konusunun olmadığını bu sebeple de araştırma konularının çeşitlendirilip öğrencileri birincil elden bilgiye ulaştırarak elde ettikleri bilgiyi sınıf ortamında paylaşmalarını sağlayacak düzeyde araştırma konularına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönlendirecek, öğrencilerde merak uyandıracak kazanımların ve bu kazanımlara bağlı olarak da metinlerin yer alması gerektiğini, öğrencide merak ve ilgi uyandıracak konuların onları araştırmaya daha çok sevk edeceğini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni E18 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Kazanımlar araştırma, sunumlar, yorumlamalar gibi konularda öğrencilerin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersindeki kazanımların araştırma yapmaya yönlendirdiğini, kazanımlara bağlı konuların öğrencilerde merak uyandırdığını, her metnin sonunda yer verilen soruların öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenmesine yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirip geliştirmediğini öğrenmeye yönelik, *“ Türkçe dersi kazanımları, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmekte midir? Nasıl?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B26 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Evet geliştiriyor. 5N1K soruları ile çocuklar metni analiz ediyor. Sonra da soruyu ve metni daha iyi anlıyorlar. Türkçe dersi iyi olan bir çocuk matematikte de genel olarak başarılı oluyor. Çünkü soruyu anlıyor.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğini, kazanımlarda yer alan becerileri iyi kavrayan ve bunu uygulayan öğrencilerin problemlere pratik bir biçimde çözüm ürettiklerini, öğrencilerin okuduğu metinleri gündelik yaşamla ilişkilendirip karşılaştıkları sorunlara çözüm bulduklarını, benzer durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğini bildiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe dersindeki kazanımların öğrencilerde yeni olaylara karşı farklı bakış açılarını geliştirdiğini, öğrencilerin olaylar ile bağlantı kurup problemlere farklı şekilde çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersi kazanımları sayesinde farklı düşüncelerle en iyi düşünceye ulaşmalarını ve problemleri en iyi biçimde çözmelerini sağladığını, okudukları metinleri anlayarak ve yorum yaparak problem çözme kapasitelerini artırdığını, metinlerden sonra “ Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi sorular aracılığıyla problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, problemlere daha kolay çözüm bulabildiklerini ve çözümleri daha kolay ifade ettiklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, sınıf öğretmeni B30 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Problem çözmek için etkili yöntemin üzerinde durulmuyor. Çocuklar sürekli öğretmeninden ve ailesinden sorunlarını çözmesini istiyor, kendi sorunlarını çözemiyorlar.”*

Bu şekilde düşünen öğretmenler Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmediğini, kazanımların buna yönelik hazırlanmadığını, bu kazanımların daha çok akademik başarıyı sağlamaya yönelik hazırlandığını ve diğer becerilerin ön planda tutulduğunu, problem çözme becerilerinin geri plana atıldığını, bu durumun da ancak öğretmenlerin sınıf içinde yaptırdığı hikâye yazma, hikâye tamamlama, drama gibi çeşitli etkinliklerle kazandırılmaya çalışıldığını dile getirmişlerdir. Sever'e (1997: 7) göre, ana dili öğretiminin işlevleri arasında bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma vardır (Akt; Temizkan, 2010: 622).

#### **4.5. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlere uygulanan görüşme formu ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

##### **4.5.1. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin Türkçe dersinde zorlukla karşılaşmış ve karşılaşmadığını, varsa ne gibi zorlukla karşılaştıklarını öğrenmeye yönelik, “ *Türkçe dersinde zorluklarla karşılaşmakta*

*mısınız? Varsa ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını, dinleme kurallarını bilemediklerini ve dersi dinlemede sıkıntı yaşadıklarını, öğrencilerin ana dilinin farklı olmasından dolayı Türkçe dersini anlamada zorluk yaşadıklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanamadıklarını ve birçok kelimenin de anlamını bilmediklerini, kelime hazinelerinin çok zayıf olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe ders kitabının verimsiz olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını, kazanımların çok fazla ve verilen sürenin çok az olduğunu bu sebeple kazanımların içeriğinin hafifletilip sadeleştirilerek verilen sürenin biraz daha artırılması gerektiğini, dil bilgisi konularının çok yoğun hazırlanmasından dolayı bu konuları yetiştirmekte sorun yaşadıklarını ve öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken zorlandıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler, Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin çok uzun ve öğrencinin seviyesinin üstünde hazırlanmış olduğunu bu sebeple metni anlamakta ve metni analiz etmekte zorlandıklarını, okuma metinlerinin her sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Metinlerin öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirecek düzeyde olmadığını, bilgilendirici metinlerin ağırlıkta olduğunu, hikâye edici metinlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığını, okumaktan zevk almadıklarını sadece okulda öğretmenin tanıdığı süre içerisinde okuma yaptıklarını, okul dışında hiçbir şekilde kitap okumadıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin okuduklarını anlamakta ve ifade etmekte zorlandıklarını, okuma hızlarının çok yavaş olduğunu, akıcı bir şekilde okuyamadıklarını, okuma sonrasında anladıklarını ifade ederken belli bir sırada anlatamadıklarını, akıllarına geldiği şekilde ve sırada anlattıklarını ve okudukları metin ya da hikâyenin ana fikrini bulmakta zorlandıklarını söylemişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, atasözü ve deyim konusunu işlerken zorlandıklarını, atasözü ve deyimlerin öğrenciler için çok soyut kaldığını ve öğrencilerin anlayamadıklarını, günlük hayatta çok fazla kullanmadıklarını, ders kitabının da bu konuyu örneklendirmede zayıf kaldığını dile getirmişlerdir. Dil bilgisi konularının genel anlamda soyut kaldığını, Türkçe ders kitabında bu konuları somutlaştırarak anlamayı sağlayacak yeterli örnekleme yer almadığını, yazım kurallarını uygulayamadıklarını, noktalama işaretlerini yerinde kullanamadıklarını, kelimelerin eş ve zıt anlamını bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bilmedikleri kelimeyle karşılaştıklarında o kelimenin anlamını öğrenmek için çok çaba harcamadıklarını ve sözlük kullanma alışkanlıklarının olmadığını bu sebeple anlayarak okuma yapamadıklarını, yazılarında ve konuşmalarında da hep bildikleri kelimeleri kullandıklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri yazılarında ve konuşmalarında

kullanmadıklarını, Türkçeyi doğru, düzgün ve etkili bir şekilde kullanamadıklarını açıklamışlardır. Örneğin, sınıf öğretmeni B5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Bazı çocukların okuma hızları çok düşük. Konuşma becerileri zayıf. Yazı yazmakta zorlanan öğrenciler var. Bir konu verip düşüncelerinizi yazın dediğimde zorlanıyorlar.”*

Sınıf öğretmeni E7 de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Öğrencilerin konuşma, kendini ifade etme becerileri zayıf olduğundan hem öğrenmede hem de düşüncelerini aktarmada sorun yaşıyorlar. En önemli sorun, olumsuz çevresel ve ailesel etkiler sonucunda öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri ve kendilerini ifade edememeleri.”*

Sınıf öğretmeni B25 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Çalıştığımız bölgedeki dil farklılığı okuduğunu anlamakta sorun çıkarıyor. Evde konuşulan dil farklı olduğu için çocuk farklı dilde düşünüyor. Okuduğunu anlayamıyorlar.”*

Bu konu ile ilgili Taşkaya ve Muşta (2008: 243), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar olarak; öğretmenlerin öğrencilerdeki bireysel farklılıkları yeterince dikkate almaması, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğrencilere yeterince zaman ayıramaması ve etkinliklerin yetiştirilmesinde sıkıntı yaşanması konusunda sorunlar yaşandığını tespit etmişlerdir. Ders kitaplarının nitelik olarak zayıf olması, okul ve sınıf kitaplığında ders kitabı dışındaki yardımcı kaynak kitapların bulundurulmaması, öğretmen tarafından nasıl değerlendirme yapılacağına bilinmemesi, öğretmenler tarafından Türkçe dersi öğretim yöntemlerinin yeterince bilinmemesi, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılamaması, hayat boyu öğrenmenin öğrencilerde geliştirilememesi, dil bilgisi öğretiminde sıkıntılar yaşanması olarak açıklamışlardır.

## V.BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmamızın birinci alt problemine ilişkin; öğretmenlerin Türkçe dersinde öğretim sürecinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarının hepsine de eşit düzeyde ağırlık verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmamızın ikinci alt problemine ilişkin; Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu etkinliklerinin öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirdiği bu şekilde öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırdığı ve başarılı olmalarını sağladığı belirlenmiştir. Türkçe dersinde yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanlarının öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu şekilde katkı sağladığı, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağladığı tespit edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinin geliştiği, okuma ve dinleme kurallarına dikkat ederek uyguladıkları ve kendilerini konuşarak, yazarak, görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanları aracılığıyla da iyi bir şekilde ifade ettikleri, kendilerini ifade ederken doğru, düzgün ve uygun kelimeleri seçerek kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın üçüncü alt problemine ilişkin; Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştirdiği, konuşma esnasında kelimeleri doğru ve anlamına uygun kullandıkları, Türkçe ders kitabındaki metinler aracılığıyla öğrencilerin yeni kelimeler öğrendikleri ve öğrendikleri bu kelimeleri konuşma ve yazılarında kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ders kitabındaki metinler aracılığı ile noktalama işaretlerini kavradıkları, bu işaretleri yazılarında kullandıkları, konuşma esnasında da vurgu ve tonlamalar aracılığıyla hissettirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe ders kitabındaki metinler sayesinde atasözü ve deyimleri öğrendiklerini, dilin inceliklerini kavradıkları, öğrendiklerini konuşma ve yazılarında ifade ettikleri görülmüştür. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları konusunda yardımcı olduğu, özellikle de hikâye edici metinlerin öğrencilerin



ilgisini daha çok çektiği, metnin başlığının ve metindeki görsellerin öğrencilerin okumaya ilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın dördüncü alt problemine ilişkin; dil bilgisinin ayrı bir ders olarak verilmesi, dil bilgisi konularının yüzeysel olarak bırakılmaması gerektiği, Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin yüzeysel olarak verildiği, kısa sürede geçildiği ve öğrenciler üzerinde kalıcı olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi konularının kolaydan zora doğru belli bir sırayı takip ederek değil karışık olarak verildiği, dil bilgisi konularının metin üzerinden öğretilmesinin öğrenciler için kavranabilir nitelikte olmadığı ve dil bilgisi konularına ayrılan sürenin çok az olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki metinlerin dil bilgisi konularını örneklendirmede yetersiz kaldığı, örneklerin az olmasından dolayı öğrencilerin konuları tam olarak kavradıkları, farklı etkinliklere ve örneklere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın beşinci alt problemine ilişkin; Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu, metinlerin sade ve anlaşılır bir biçimde hazırlandığı görülmüştür. Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu, kazanımlarda belirtilen noktalama işaretlerinin metin içinde dengeli bir biçimde dağıtıldığı ve sınıf ilerledikçe seviyeye göre ayarlanıp geliştirildiği tespit edilmiştir. Okuma metinlerinin öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin bakış açılarını genişleterek görüşlerini ifade etme imkânı sağladığı, özellikle de hikâye edici metinlerin ve görseli bol hazırlanmış olan metinlerin öğrencileri düşünme ve yorum yapmaya daha çok yönlendirdiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığı, okuma metinlerinde yer alan özellikle de sevgi, saygı, arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma, iyilik, fedakârlık gibi değerlerin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmelerine imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın altıncı alt problemine ilişkin; Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğu, kazanımların kendi içinde bütünlük oluşturduğu, birbirini tamamladığı ve birbiriyle ilişkili olduğu, öğrencileri düşünmeye yönlendirecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersi kazanımlarına yönelik verilen etkinliklerin bireysel farklılıklara uygun olmadığı, etkinliklerin normal ve üst düzey öğrencilere yönelik hazırlanmış olduğu, daha geç öğrenen öğrencilere hitap etmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yöresel farklılıklardan dolayı okula Türkçe bilmeden geldikleri, Türkçe kitabında yer alan etkinliklerin Türkçeyi tam olarak bilmeyen öğrenciye hitap etmediği ve verilen etkinliklerin uygulanmasında sorun yaşandığı görülmüştür. Türkçe dersindeki

kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmediği, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayacak, öğrencilerde merak uyandıracak kazanımların ve bu kazanımlara bağlı olarak da metinlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiği, öğrencilerin okuduğu metinlerdeki durumları günlük hayatlarıyla ilişkilendirip karşılaştıkları sorunlara çözüm buldukları ve benzer durumlar karşısında da nasıl davranmaları gerektiğini bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın yedinci alt problemine ilişkin; Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanıldığı, öğrencilerin yeni kelime öğrenmekten ve bu kelimeleri kullanmaktan zevk aldığı görülmüştür. Öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanmadıkları, konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat etmedikleri, öğrencilerin yöresel şivenin etkisi ile konuştukları, dili yanlış kullandıkları ve kelimelerin anlamını bilmeden ifade ettikleri belirlenmiştir. Bulunulan yörede kullanılan dilin farklı olmasından dolayı öğrencilerin iki dili de birbirine karıştırdıkları, bir kelimenin iki dilde farklı şekilde söylenmesinden dolayı kelimeleri kavramakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun, kendilerine güvenerek ikna edici konuşmalar yapabildikleri, Türkçe dersinde öğrendikleri deyimleri ve atasözlerini günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullanamadıkları, atasözü ve deyimlerin öğrenciler için soyut kaldığı ve seviyelerinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler verebildikleri, bunları öğrenirken zevk aldıkları ve kendi yaşantılarıyla kolaylıkla ilişkilendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın sekizinci alt problemine ilişkin; öğretmenlerin Türkçe dersinde sınıf içinde öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için soru-cevap, drama, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, tartışma, beyin fırtınası, hikâye anlatma, hikâye yazdırma, yarım bırakılan metni tamamlama, örnek olay, rol oynama, akvaryum, kavram haritası, zihin haritası, işbirlikli öğrenme, istasyon, buluş, sunuş, düz anlatım, gözlem, gösterip yaptırma, görsel okuma ve görsel sunu, akran öğretimi, bulmaca yöntem ve tekniklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde; akıllı tahta, ders kitabı, defter, Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü, yazım ve imla kılavuzu, hikâye kitabı, isteğe bağlı olarak yardımcı kitaplar, görsel materyaller ve afişler, bilgisayar, kukla, video, müzik, Morpa Kampüs, Okulistik, EBA gibi eğitim portallarını araç gereç olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri çeşitli konularının öğretilmesinde, konu ile ilgili videoların izletilmesinde, Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinlerinin dinletilmesinde, konuyu destekleyecek görsellerin yansıtılmasında,

dersin başlangıcında derse dikkat çekmede, konuların tekrar edilmesinde ve öğrenilen konuların değerlendirilmesinde kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçe dersinde öğrencilerin aktif olmaları için öğretmenler; bir konu hakkında hikâye yazdırma, hikâyeyi tamamlatma, herhangi bir konu üzerinde konuşurma, verilen bir görseli yorumlatma, görselleri oluş sırasına göre dizerek görsellerden hikâye oluşturma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ders esnasında beyin fırtınası yaptırarak öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarıp yaratıcılıklarını geliştirme, münazara, drama, rol oynama, tartışma, örnek olay, istasyon, kartopu gibi yöntem ve teknikleri uyguladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler konu ile ilgili çeşitli oyunlar oynattıklarını, yarışmalar yaptırdıklarını, konu ile ilgili soru sorup cevaplamalarını istediklerini, şiir ezberletip şiiri kurallarına uygun biçimde okumalarını sağladıkları, akıllı tahta üzerinden etkinlik yaptırdıklarını, bilmeceler aracılığıyla dersi hem zevkli hale getirdiklerini hem de öğrencilerin düşünmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabı dışında kitap, test vb. öğretim materyallerini kullandıkları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği kitapların konunun kavranmasını sağlayacak sayıda yeterli örnek ve etkinlikleri içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın dokuzuncu alt problemine ilişkin; Türkçe dersinde öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerin okudukları metinlerde ya da hikâyede bilmedikleri kelimenin altını çizdirip sözlükten araştırmalarını ve kelimeyi cümle içinde kullanmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri için bol bol kitap okumalarını istediklerini, okudukları hikâyenin hikâye haritasını çıkarmalarını söylediklerini, yeni öğrendikleri kelimeyi hikâye tamamlama etkinliğinde kullanmalarını sağladıklarını açıklamışlardır. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilere yeni öğrendikleri kelimelerden oluşan hikâye ve paragraf yazdırdıklarını, yeni öğrenilen kelimelerle ilgili bulmaca çözdürdüklerini, yeni kelimelerle ilgili çeşitli oyunlar oynattıklarını ve yarışmalar yaptırdıklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak drama yaptırdıklarını ve öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını sağlayacak konuşma etkinliklerine yer verdiklerini ve belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerden aynı cümleyi eş ve zıt anlamlarıyla birlikte kullanmalarını ve bu ifadeleri birbirleriyle karşılaştırmalarını istediklerini, öğrencilerin kelime defteri oluşturup yeni öğrendikleri kelimeleri o deftere not etmelerini sağladıklarını, daha fazla kelime öğrenmelerine yardımcı olacak eğitici film ve video izlettirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında o kelimeyi sözlükten araştırdıklarını, internetten araştırma yaptıklarını, cümlenin içinde geçen anlamına dikkat edip tahminde bulduklarını ve bunu sözlükteki anlamıyla karşılaştırdıklarını, cümle içinde kullandıkları,

öğretmenlerine, anne ve babalarına, arkadaşlarına sorduklarını ve kendi aralarında tartıştıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmamızın onuncu alt problemine ilişkin; öğretmenlerin Türkçe dersinde en çok sesli okumaya yer verdikleri bu şekilde öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışları tespit edip düzelttikleri, okuma sırasında öğrencilerin vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuyup okumadıklarını, okuma yaparken satır atlayıp atlamadıklarını kolayca tespit ettikleri belirlenmiştir. Türkçe dersinde sesli okuma ve sessiz okumanın öğrencilerin okuma akıcılığını çeşitli yönden geliştirdiği, sessiz okumada öğrencilerin daha akıcı okuduğu, sessiz okumanın okuma hızını olumlu etkilediği, sesli okumanın ise vurgu, tonlama ve telaffuza katkı sağladığı, öğrencilerin özgüvenini artırdığı, toplum içinde kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Sesli okumanın alt sınıflarda daha uygun olduğu, sınıf seviyesi arttıkça sessiz okumanın okuma akıcılığını daha fazla artırdığı, sessiz okuma ile öğrencilerin okuduklarını daha kolay anlamlandırıp daha kalıcı öğrendiği, öğrencilerin sesli okuma ile de yanlış okudukları kelimeyi fark edip doğru okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın on birinci alt problemine ilişkin; öğretmenlerin Türkçe dersinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Karşılaştıkları zorluklara yönelik; öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarını, dinleme kurallarını bilemediklerini, öğrencilerin ana dilinin farklı olmasından dolayı Türkçe dersini anlamada zorluk yaşadıklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanamadıklarını ve birçok kelimenin de anlamını bilmediklerini, kelime hazinelerinin çok zayıf olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler Türkçe ders kitabının verimsiz olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını, kazanımların çok fazla ve verilen sürenin çok az olduğunu bu sebeple kazanımların içeriğinin hafifletilip sadeleştirilerek verilen sürenin biraz daha artırılması gerektiğini, dil bilgisi konularının çok yoğun hazırlanmasından dolayı bu konuları yetiştirmekte sorun yaşadıklarını ve öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe ders kitabında yer alan okuma metninin çok uzun ve öğrencinin seviyesinin üstünde hazırlanmış olduğunu bu sebeple metni anlamakta ve metni analiz etmekte zorlandıklarını, metnin öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirecek düzeyde olmadığını, hikâye edici metnin az olduğunu, bilgilendirici metnin ağırlıkta olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığını, okumaktan zevk almadıklarını sadece okulda öğretmenin tanıdığı süre içerisinde okuma yaptıklarını, okul dışında hiçbir şekilde kitap okumadıklarını, öğrencilerin okuduklarını anlamakta ve ifade etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin okuma hızlarının çok yavaş olduğunu, akıcı bir şekilde okuyamadıklarını, okuma sonrasında anladıklarını ifade

ederken belli bir sırada anlatamadıklarını, akıllarına geldiği şekilde ve sırada anlattıklarını ve okudukları metin ya da hikâyenin ana fikrini bulmakta zorlandıklarını söylemişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, atasözü ve deyim konusunu işlerken zorlandıklarını, atasözü ve deyimlerin öğrenciler için çok soyut kaldığını ve öğrencilerin anlayamadıklarını, günlük hayatta çok fazla kullanmadıklarını, ders kitabının da bu konuyu örneklendirmede zayıf kaldığını dile getirmişlerdir. Dil bilgisi konularının genel anlamda soyut kaldığını, Türkçe ders kitabında bu konuları somutlaştırarak anlamayı sağlayacak yeterli örnekleme yer almadığını, yazım kurallarını uygulayamadıklarını, noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıklarını, kelimelerin eş ve zıt anlamını bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bilmedikleri kelimeyle karşılaştıklarında o kelimenin anlamını öğrenmek için çok çaba harcamadıklarını ve sözlük kullanma alışkanlıklarının olmadığını bu sebeple anlayarak okuma yapamadıklarını, yazılarında ve konuşmalarında da hep bildikleri kelimeleri kullandıklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri yazılarında ve konuşmalarında kullanmadıklarını, Türkçeyi doğru, düzgün ve etkili bir şekilde kullanamadıklarını açıklamışlardır.

Araştırmamızın on ikinci alt problemine ilişkin; öğretmenlerin Türkçe dersinde çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri, soru-cevap yöntemi, okuduğunu anlama çalışmaları, ünite sonu değerlendirme etkinlikleri, çalışma yaprakları, rubrik, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci gözlem formu gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin; konuşma, okuma, yazma çalışmalarıyla, kompozisyon yazdırarak, hikâye yazdırarak, öğrencilerin bir konu üzerine tartışmalarını sağlayarak ve oyun yoluyla da ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak elde ettikleri sonuçlara dayanarak öğrencilerin ilgi duydukları konuları ve yeteneklerini belirledikleri, güzel şiir okuyabilen, yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak güzel yazı yazabilen, topluluk önünde güzel konuşma yapabilen ve kendini rahatlıkla ifade edebilen öğrencileri tespit edebildiklerini açıklamışlardır. Türkçe dersinde süreç odaklı değerlendirmenin daha etkili olduğu, süreç odaklı değerlendirme ile öğrencinin elde ettiği bilgilerin anlık değerlendirilmesi sağlandığı, öğrenci gelişiminin takibinin kolaylıkla yapılabildiği, iyi bir sonucun ancak iyi bir süreçle sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

- 1) İlkokul ders kitabındaki uzun olan okuma metinleri öğrencilerin daha kolay anlamalarını sağlamak amacıyla biraz daha kısa olarak hazırlanabilir.
- 2) Öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla ilkokul Türkçe ders kitabındaki hikâye edici okuma metinlerine daha çok yer verilebilir.
- 3) İlkokul ders kitabındaki okuma metinleri öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde hazırlanabilir.
- 4) İlkokul Türkçe ders kitabında dil bilgisi, atasözleri ve deyimlerle ilgili daha fazla örnek ve etkinliğe yer verilebilir.
- 5) Türkçe ders programı kazanımları öğrencileri daha çok araştırma yapmaya yönlendirecek şekilde hazırlanabilir.
- 6) Türkçe dersi kazanımlarına yönelik verilen etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha çok dikkate alarak hazırlanabilir.
- 7) İlkokul Türkçe ders kitabı daha fazla etkinlik içerikli hazırlanabilir.
- 8) İlkokulda verilen dil bilgisi çalışmaları ayrı bir ders olarak okutulabilir.
- 9) Araştırmacıların bu alanda çalışma yapmasına zemin hazırlamak için Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunlara ilişkin yapılan bu çalışma farklı illerde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- 10) Türkçe öğretiminde uygulamada karşılaşılan güncel sorunlar ile ilgili yapılan bu araştırmaya ek olarak ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerle de çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S17, 80-101.
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C 5, S 41, 480-500.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 166-170.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C 3, S 4, 461-470.
- Baş, B. ve Örs, E. (2015). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 225-244.
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 163-182) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C 21, S 2, 649-664.
- Beydoğan, H. Ö. (2008). Öğrenme etkinliklerinin planlanması. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 97-135) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-458.
- Çıkılı, Y. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Keskinliç (ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-34) içinde. Ankara: Pegem A.

- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C II, S 2, 165-177.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-56) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 30, S 3, 913-937.
- Demirdöven, G. H. ve Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 774-805.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 19. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/3, 1884-1901.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S XXVII, 239-261.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C 7, S 1, 185-204.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 90-99.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, C 5, S 8, 1-14.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/4, 769-782.
- Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim



sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, C 7, S 2, 352-375.

Görgeç, İ. (2012). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 1-18) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S 49, 7-30.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 8, S 15, 123-148.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 2, S 1, 1-17.

İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 5, S 1, 299-308.

Kablan, Z. (2012). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 127-161) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırıcı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.

Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C 1, S 2, 342-356.

Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13 (1), 158-182.

Katranlı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 24, 415-445.

- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, C 1, S 2, 89-101.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S XIII, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 9, S 2, 245-258.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/4, 1971-1983.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde görsel okumanın yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C CII, S 725, 316-326.
- Nurlu, M. ve Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 13, S 34, 24-37.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C V, S I, 30-45.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/1, 87-97.
- Özdemir, A. Ş. ve Göktepe Yıldız, S. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S 41, 529-541.
- Özdemir, S. M. (2008). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme sürecinin unsurları. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 57-95) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 10, S 24, 43-56.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C 34, S 1, 11-22.
- Sevim, O. ve Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyile ilgili görüş ve önerileri. *Sosyal BilimlerEKEV Akademi Dergisi*, S 61, 343-356.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. 17. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 1, S 25, 42-54.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 284-304.
- Şeker, H. (2012). Program değerlendirme. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 183-218) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı*. 2. Baskı, Ankara: Nobel.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C 7, S 25, 240-251.
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin uygulamaları bağlamında ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi. *International Journal of Social and Education Research*, 3 (1), 171-183.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 6, S 12, 90-112.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, S XXVII, 621-643.

- Temizkan, M. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 20, 80-101.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 13, S 34, 78-97.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 14, S 1, 1003-1024.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 308-322.
- Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 19-70) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 1, S 23, 461-472.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C 8, S 40, 595-612.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, C 2, S 4, 1-12.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Arnavutluk'taki Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin etkili öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 10, S 23, 57-79.
- Yaşar, G. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Türkçe dersi söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (5), 1041-1055.
- Yeşilyurt, E. (2013a). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.

- Yeşilyurt, E. (2013b). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilimsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (3), 316-342.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 9. Genişletilmiş Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 31, S 3, 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C 9, S 19, 321-330.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, S 205, 64-86.



**EK [1] Türkçe Öğretiminde Uygulamada Karşılaşılan Güncel Sorunlar Öğretmen Görüşme Formu**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜNCEL SORUNLAR**

**Öğretmen Görüşme Formu**

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme formu, Türkçe öğretimindeki uygulamaları ve Türkçe öğretimi uygulamasında karşılaşılan sorunları tespit etmek, konuyla ilgili beklentilerinizi ve çözüm önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formun ilk bölümü kişisel-demografik bilgilerden oluşan anketten, ikinci bölümü ise açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formundan oluşmaktadır.

Sizden bu sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz bilgiler doğrultusunda bu bilgilerin analizi için konuşmalarınız kayıt altına alınacaktır. Görüşleriniz araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Funda Akkız YİĞİT

Amasya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

**ANKET**

• Cinsiyetiniz?

• Kaç ay/yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

**GÖRÜŞME**

- 1) Türkçe dersinde öğretim sürecinde hangi öğrenme alanına (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu) daha çok ağırlık verilmektedir? Neden?
- 2) Türkçe dersinde görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını geliştirmekte midir?
- 3) Türkçe dersinde yer alan öğrenme alanları öğrencilerin iletişim kurma becerisine nasıl katkı sağlamaktadır?
- 4) Türkçe ders kitabındaki metinler öğrencilerin konuşma, yazma gibi ifade becerilerini geliştiriyor mu? Nasıl?

- 5) Türkçe ders kitabındaki metinler öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır mı? Nasıl?
- 6) Sizce Türkçe dersinde dil bilgisi konuları ayrı bir ders olarak mı verilmeli yoksa okuma metinleri üzerinden mi öğretilmelidir?
- 7) Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmeleri için yeterince örnek içerdiği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 8) Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 9) Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 10) Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirmekte midir? Nasıl?
- 11) Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 12) Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğu konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 13) Türkçe dersi kazanımlarına yönelik yer verilen etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
- 14) Türkçe dersindeki kazanımların öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 15) Türkçe dersi kazanımları, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmekte midir? Nasıl?
- 16) Türkçe dersinde yeni öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından günlük hayatta doğru ve anlamına uygun kullanıldığına yönelik neler düşünüyorsunuz?
- 17) Öğrenciler günlük hayatta dili doğru ve akıcı kullanıp konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorlar mı?
- 18) Öğrenciler günlük işlerin gerektirdiği farklı durumlara uygun kendilerine güvenerek ikna edici konuşmalar yapabiliyorlar mı?
- 19) Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri deyimleri ve atasözlerini günlük hayatta yerine göre ve doğru bir şekilde kullandıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 20) Türkçe dersinde öğrenciler sözcüklerin gerçek, mecaz, yan anlamlarını öğrenirken günlük hayattan örnekler veriyorlar mı?
- 21) Türkçe dersinde sınıf içinde öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
- 22) Türkçe dersinde hangi araç gereçleri kullanmaktasınız?
- 23) Türkçe dersinde teknolojik araç gereçleri nasıl kullanmaktasınız?
- 24) Türkçe dersinde öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan ne tür etkinliklere yer vermektasınız?
- 25) Türkçe dersinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği ders kitabı dışında kitap, test vb. öğretim materyalleri kullanıyor musunuz?
- 26) Türkçe dersinde öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeleri amacıyla hangi yöntemleri kullanmaktasınız?



- 27) Öğrenciler bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında nasıl bir yol izlemektedirler?
- 28) Türkçe dersinde en çok sesli okumaya mı yoksa sessiz okumaya mı yer vermektесiniz?
- 29) Türkçe dersinde sesli okumanın ya da sessiz okumanın öğrencilerin okuma akıcılığını nasıl etkilediğini düşünmektесiniz?
- 30) Türkçe dersinde zorluklarla karşılaşmakta mısınız? Varsa ne gibi zorluklarla karşılaşmaktасınız?
- 31) Türkçe dersinde hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir?
- 32) Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleme konusunda uygun olduğunu düşünmekte misiniz?
- 33) Türkçe dersinde süreç odaklı mı yoksa sonuç odaklı ölçme değerlendirmenin daha etkili olduğunu düşünmektесiniz? Neden?

## EK [2] Muş Araştırma İzin Belgesi

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26/10/2018-10648



T.C.  
MUŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-355.01-E.19673342  
Konu : Araştırma İzni Funda Akkız YİĞİT

18.10.2018

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterliği)

İlgi :Amasya Üniversitesi 04.10.2018 tarih E.5103 sayılı yazısı.

İlgi yazınız doğrultusunda Üniversitenizde Yüksek Lisans yapan Funda Akkız YİĞİT in tez çalışması ilimiz okullarında yapılması için Müdürlüğümüzden izin talebinde bulunulmuştur. Millî Eğitim Müdürlüğümüz bünyesinde bulunan "Anket ve Araştırma izni komisyonu"muzca derslerin aksatılmadan ve gönüllülük esasına göre araştırmanın okullarımızda yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin İLÇİ  
Millî Eğitim Müdürü

Görsel Elektronik İmza ile  
Aslı ile aynıdır.  
19.10.2018  
Fehmi GÜLER

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Funda Akkız YİĞİT

Doğum Yeri: Kırşehir/MERKEZ

Doğum Tarihi: 08.09.1991

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiri: Yıldız Teknik Üniversitesi "8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Uygulamalar ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri".

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum ve Yıl: Muş Hasköy Gökyazı İlkokulu 2014-Halen

### İLETİŞİM

Adres: Gökyazı İlkokulu Hasköy/MUŞ