

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUR ŞAHAN

GAZİANTEP
ARALIK 2017

NUR ŞAHAN YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ ABD 2017

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUR ŞAHAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Arif ÇERÇİ

GAZIANTEP
ARALIK 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Nur ŞAHAN

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı- Türkçe Eğitimi

Tezin Başlığı: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları

Tezin Savunma Tarihi: 29/12/2017

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Arif ÇERÇİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç.Dr. Arif ÇERÇİ

İmzası

Yrd. Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Nur ŞAHAN

Öğrenci Numarası: 201566233

Tezin Savunma Tarihi: 29/12/2017

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm çalışmanın giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde ise çalışmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu bölümde etkinlik, yapılandırıcılık ve etkinlik temelli öğretim, Türkçe öğretim programlarındaki etkinlik kavramı, etkinliklerin nitelikleri ve algı kavramlarının üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda Türkçe eğitimindeki etkinlikle ilgili çalışmalara da yer verilmiştir.

Üçüncü bölümü ise araştırmanın yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreci hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde araştırmanın problemine ve alt problemine ait bulgulara yer verilmiştir.

Beşinci bölüm araştırmanın tartışma bölümüdür. Elde edilen sonuçlar burada tartışılmıştır.

Altıncı ve son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bulgulardan hareketle sonuçlar verilmiş, sonuçlardan hareketle de öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu çalışmanın yapılması sürecinde bana destek olan, bir araştırmacı olarak yetişmem de bana katkı sağlayan, sorularımı her zaman sabırla yanıtlayan, fikirleriyle ufku aydınlatan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Arif ÇERÇİ' ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde fikirlerini ve derin bilgilerini benden esirgemeyen Sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Yrd. Doç. Dr. Serdar DERMAN ve Doç. Dr. Betül BALKAR'a da teşekkür ederim. Bu süreçte birçok kere yardımına koşan biricik dönem arkadaşım Ahmet Tayfun ÖZTÜRK' e, her zaman yanımda olan ve çalışmamı tamamlamamda katkıları olan Ayşe YONUCUOĞLU, Ahmet Gürkan KARATAŐ ve diğer tüm arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım. Yaptığım çalışmaları her zaman destekleyen ve her kararımdayanımda olan başta annem Ayşe ŞAHAN olmak üzere babam İbrahim Halil ŞAHAN' a ve çok sevdiğim Mustafa ŞAHAN ve Mehmet ŞAHAN ağabeylerime de maddi ve manevi destekleri için teşekkür ederim.

NUR ŞAHAN
ARALIK, 2017

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI

ŞAHAN, Nur

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Arif ÇERÇİ

Aralık, 2017, 90 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde görev yapan Türkçe Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan 186 Türkçe öğretmendir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları araştırmacı tarafından geliştirilen algı ölçeği aracılığıyla tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili alan yazının taranması ve odak grup görüşmesi sonuçlarına göre bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçekte yedi alt boyut belirlenmiştir. Bir sonraki adımda, ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen bu ölçekle 186 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır, ANOVA ve t testi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları toplam algı puanına bakılarak belirlenmiş ve bu algılarıyla cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve öğrenci sayıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklere yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla yaşları ve mezun oldukları fakülteler arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ama cinsiyetleri, öğrenim durumları, kıdemleri ve öğrenci sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe dersi etkinliklerine yönelik öğretmenlerin algılarını yükseltmek için formasyon ve hizmet içi eğitim verilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca ilgili araştırmacılara yönelik de öneriler yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik, algı, algı ölçeği, Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersi

ABSTRACT**THE PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS REGARDING
TURKISH LESSON LANGUAGE ACTIVITIES**

ŞAHAN, Nur

M. A.

Institute of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Program

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Arif ÇERÇİ

December, 2017, 90 pages

The aim of this study is to determine the perceptions of teachers of Turkish about the activities in Turkish lessons. The population consists of teachers of Turkish working in Gaziantep province and the sampling consists of 186 of them who are currently working in Şahinbey and Şehitkamil districts. Their perceptions concerning the activities in Turkish lessons were measured by the perception scale developed by the researcher. During scale development, a literature review was carried out and a focus group interview was performed to form an item pool. Later, an explanatory factor analysis was carried out and seven sub-categories emerged. In the next step, structure validity of the scale was tested through a confirmatory factor analysis. The computations revealed a good fit for the model; thus, a valid and a reliable scale was obtained. By using the scale, data were collected from 186 teachers and were analyzed through ANOVA and t-test. The perceptions of the participants about the activities were determined by total perception scores, and relations between perception scores and variables concerning gender, age, occupational seniority, school of graduation, education levels and student populations were calculated. A significant relationship was determined between the participants' perceptions about class activities and their ages, and the school of graduation. However, no significant relationship could be found between their perceptions and their gender, education level, occupational seniority and student population. The analyses and discussions concerning the study yielded results suggesting formation and in-service training to raise awareness and perception levels of teachers of Turkish about classroom activities. In addition, suggestions were made to related researchers.

Key words: activity, perception, perception scale, teachers of Turkish, Turkish lesson

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
EKLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Giriş	1
1.2. Araştırmanın Problemi	3
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1.5.Araştırmanın Sayıltıları	5
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7.Tanımlar	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etkinlik Nedir?.....	7
2.2. Yapılandırmacılık ve Etkinlik Temelli Öğretim.....	11
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme.....	11
2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme ve Etkinlik Temelli Öğretim İlişkisi	14
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Etkinlik Kavramı.....	17
2.3.1. 2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında Etkinlik Kavramı.....	18
2.3.2. 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında Etkinlik Kavramı.....	21
2.4. Türkçe Dersi Etkinliklerinin Niteliği	24
2.5. Algı Nedir?	28
2.6. İlgili Çalışmalar	30

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.2.1. Pilot Uygulamada Örneklem Belirleme	43
3.2.2. Faktör Analizinde Örneklem Belirleme	43
3.2.3. Asıl Uygulama için Örneklem Belirleme	43
3.3. Verilerin Toplanması	43
3.4. Ölçek Geliştirme Süreci	44
3.4.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	45
3.4.2. Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Değerlendirilmesi	45
3.4.3. Pilot Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar	45
3.4.4. Pilot Uygulamanın Yapılması	46
3.4.5. Denemelik Ölçeğin Belirlenen Örneklem Uygulanması	47
3.4.6. Faktör Analizi Öncesi Güvenirlilik Çalışmaları	47
3.4.7. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları	49
3.4.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları	56
3.4.9. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi	59

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular	60
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	66

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma	68
---------------------	----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Öneriler	72
------------------------------	----

KAYNAKÇA	76
EKLER	85
ÖZGEÇMİŞ	90
Curriculum Vitae	90

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Ölçek Geliştirme Süreci	44
Tablo 2. Pilot Uygulama Analizi- Cronbach Alpha Testi.....	46
Tablo 3. Maddelerin Korelasyon Değerleri	46
Tablo 4. Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikleri	47
Tablo 5. KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları.....	49
Tablo 6. KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları.....	50
Tablo 7. İlk Analiz Sonucu Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları	50
Tablo 8. Oluşan Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları	51
Tablo 9. Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi –Faktör Yükleri	53
Tablo 10. Birinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri	54
Tablo 11. İkinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri.....	54
Tablo 12. Üçüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri.....	54
Tablo 13. Dördüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri	55
Tablo 14. Beşinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri	55
Tablo 15. Altıncı Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri	56
Tablo 16. Yedinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri.....	56
Tablo 17. Uyumluluk İndeksleri.....	57
Tablo 18. Değişkenler Göz Ardı Edildiğinde Katılımcılara Ait Genel Algı Puanlarının Ortalaması	60
Tablo 19. Toplam Puanın Cinsiyetlerin Ortalamalarına Göre Karşılaştıran T Testi Sonuçları	61
Tablo 20. Katılımcıların Yaş Gruplarına Ait Betimleyici Sonuçlar.....	62
Tablo 21. Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Puan Ortalamalarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 22. Katılımcıların Kıdem Durumlarına Ait Betimleyici Sonuçlar	63
Tablo 23. Katılımcıların Kıdem Gruplarına Göre Puan Ortalamalarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 24. Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülteye Ait Betimleyici Sonuçlar	64
Tablo 25. Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülteye Göre Puan Ortalamalarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 26. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Ait Betimleyici Sonuçlar	65
Tablo 27. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Puan Ortalamalarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 28. Katılımcıların Öğrenci Sayılarına Ait Betimleyici Sonuçlar	66
Tablo 29. Katılımcıların Öğrenci Sayılarına Göre Puan Ortalamalarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçları.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
ŞEKİL 1. Toplam Puan Histogramı	48
ŞEKİL 2. Normal Q-Q Grafiği	48
ŞEKİL 3. Faktör Özdeğer Çizgi Grafiği	52
ŞEKİL 4. Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Görüntüsü.....	58



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Araştırma izin Belgesi.....	85
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	86
EK 3. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği.....	88



KISALTMALAR

- AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
Akt. : Aktaran
ANOVA: Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi
CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
Çev.: Çeviren
ÇK: Çarpıklık Katsayısı
DFA: Doğrulamalı Faktör Analizi
Ed.: Editör
GFI: Uyum İyiliği İndeksi
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MI: Modifikasyon İndeksleri
N: Birey Sayısı
NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
P: Anlamlılık Düzeyi
RMR: Kalıntıların Ortalama Kare Kökü
RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
S/ss: sayfa/sayfa sayısı
Sd : Serbestlik Derecesi
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
SRMR: Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Kare Kökü
TDK: Türk Dil Kurumu
TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
Vd.: ve diğerleri

BÖLÜM I

1.1.GİRİŞ

Nitelik ve nicelik bakımından bilginin sürekli geliştiği çağımızda, eğitim sistemleri de bu gelişime ayak uydurmak durumundadır. Bu durumu Akkoyunlu (1995), yarışmacı ve karmaşık bir dünyada yaşayan insanın varlığını devam ettirebilmesi için önemli nitelik ve nicelikte bilgiye ulaşabilmesi ve ulaştığı bilgiyi kullanabilmesi gerektiği şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin en önemli bilgi kaynağı olduğu dönemlerle karşılaştırıldığında, günümüzde öğretmen ve öğrenci rollerinde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinden beklenenlerin çağın gereklerine uygun olarak güncellenmesinin doğal bir sonucudur. Öğrenme çıktılarından beklenen değişim, öğrenme-öğretme sürecinin kurgusunu ve niteliğini de etkilemektedir. Günümüzde eğitimle sahip olduğu bilgileri beceriye dönüştürebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Drucker (1984), eğitimli insanı ve bu insanın toplum içindeki işlevlerini şu şekilde dile getirmektedir: “Eğitim ekonomiyi ateşler. Topluma biçim verir. Ama bunları ‘ürün’ü yani eğitimli insan yoluyla yapar. Eğitimli bir insan hem bir hayat sürmek hem de hayatını kazanmak için gerekli donanıma sahip kişidir. Bilgi toplumunda merkez olan kişidir. Eğitimli insan doğrudan toplumun simgesidir, toplumun performans kapasitesini tanımlayandır. Aynı zamanda toplumun değerlerini inançlarını, taahhütlerini temsil edendir. Bilgi toplumunun ve yeni eğitim paradigmasının bir gereği olarak, eğitimli insan öğrenmeyi öğrenen bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak bilgi toplumunun eğitimli bireyi bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, onu özümseyen ve yeni bilgiler üretebilen ve ürettiğini paylaşabilen bir anlayışta olmalıdır.” (Akt. Arslan ve Eraslan, 2003, s. 5).

İnsana ve yaşama bakışta meydana gelen değişimin sonucu olarak, eğitim alanında da çeşitli düzenlemeler ve değişimler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişimin asıl nedeni olarak “Niçin eğiteceğiz?” sorusuna verilecek yanıtın değişmesini görmek mümkündür. Çünkü değişen yaşam koşullarıyla birlikte eğitimli insandan beklentiler

de değişmektedir. Söz konusu beklentiler öğretim programlarına yansımakta ve öğretim programlarının güncellenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu durum şöyle açıklanmaktadır:

“Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim felsefesinde yaşanan bu değişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır.” (MEB, 2017, s. 4).

“Eğitimden beklenen nedir?” sorusuna en kapsamlı yanıtın verildiği öğretim programlarından biri 2006 yılında tam olarak uygulamaya konulan Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıf) Öğretim Programı'dır. Yapılandırmacı anlayışın esas alındığı bu programda öncelikle gerçek yaşamda olduğu gibi bireyi etkin kılmak ve onun kendi öğrenmelerinde sorumluluk almasını sağlamak amaçlanmıştır. Yaşamın öznesi durumunda olan günümüz insanı düşünüldüğünde yapılandırmacı anlayışın öğreneni etkin kılma amacının gerçek hayatla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Öğrenme-öğretme sürecinde bireyin aktif hale getirilmesi bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını, bilgi ve becerilerin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Kurtdebe Fidan, 2010; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı beraberinde çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme gibi kavramları getirmiş ve bu kavramların öğretim programlarında yer almasına zemin hazırlamıştır. Bu kavramlardan biri de etkinlik temelli öğretimdir.

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde gerçekleşecek öğrenmelerin etkinlik temelli öğretimi gerekli kıldığı söylenebilir. Bunu Güneş “Yapılandırmacı yaklaşıma göre en uygun öğrenme durumu, etkinliklerle etkin öğrenmedir.” (2007, s. 149) şeklinde belirtmektedir. Öcal (2012) ise, yapılandırmacı anlayışın sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere önem verdiğini bu nedenle etkinlik temelli öğretimin sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Güneş, etkinlik temelli öğretime uygun hazırlanmış etkinliklerle “Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif roller üstlenmesinin, öğrenme sorumluluğunu taşımasının ve çeşitli becerilerini geliştirmesinin sağlandığını, bu yararlarından dolayı Türkçe öğretiminde etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verildiğini (2016, s. 17) ifade etmektedir. Etkinlik temelli öğretimin belirlenen amaçlara ulaşmada etkili olmasında, etkinliklerin niteliği, nasıl uygulandığı, öğrenci

ve öğretmen yaklaşımları gibi unsurlar rol oynamaktadır. Özellikle etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli role sahip öğretmenlerin etkinlik kavramına yaklaşımı, Türkçe eğitiminin amaçlarını gerçekleştirerek başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemek önem taşımaktadır. Diğer yandan algı kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin de etkinliklere karşı farklı algılara sahip oldukları düşünülebilir. Özellikle Türkçe öğretmenlerin Türkçe dersi etkinlik algılarının etkinlikleri tasarlamalarını ve uygulamalarını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, algılarının belirlenmesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu çalışmanın özgünlüğünü ve önemini ortaya koyan bir başka husus olarak görülebilir.

Aşağıda araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algıları dersliklerindeki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemektir.

1.4.ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen yaklaşım doğrultusunda derslerde, öğrencinin bilgiyi kendi oluşturması yani "bilginin özneliği" ve "öğrencinin etkin katılımı" kavramları ön plana çıkmıştır. Erdem (2001), yapılandırmacılıkla ilgili ortak görüşlerin bireyin bilgiyi zihninde yapılandırması, yorumlaması ve etkin katılım sağlaması noktasında birleştiğini vurgulamıştır.

Bireyin bilgiyi kendisinin oluşturabilmesi çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi yoluyla mümkün olabilmektedir. Söz konusu Türkçe eğitimi olduğunda, bilgi değil beceri merkezli bir öğrenme- öğretme süreci akla gelmektedir. Çünkü Türkçe eğitimiyle öncelikle bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi ise bilgi aktarımıyla mümkün değildir. Güneş (2017), dil becerilerinin bilgiyi aktararak gelişmeyeceğini ancak yapılandırıcı yaklaşıma ve etkinlik yaklaşımına uygun olarak bireyin etkin çabasıyla gerçekleşeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla derslerde etkinlik temelli öğretimin yapılmasının yapılandırmacı anlayışın gereklerinden olduğu söylenebilir. Etkinlik temelli öğretim ve yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretmenin sahip olduğu rolleri de etkileyerek değiştirmiştir. Öğretmen artık bilgi verici konumundan çıkarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrenmeye yardımcı, kılavuz gibi rollere kavuşmuştur. Bu sebeple de öğretmenlerin sahip oldukları bakış açıları, algıları, tutumları eğitimdeki değişimlerin ve yeniliklerin hayata geçirilmesi sürecinde önem taşımaktadır.

Son yıllarda üzerinde önemle durulan "etkinlik" kavramı ile ilgili alan yazında betimsel ve deneysel desenli çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmı dil becerilerinin biriyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ilgili genellikle öğretmen görüşleri almaya yöneliktir (Üner, 2010; Özçakmak, 2011; Doğu, 2010; Yaylı ve Solak, 2014; Kaya,2015; Güfta ve Özçakmak, 2013; Aykaç, 2007). Etkinlikler konusunda yapılan çalışmaların bir bölümü de etkinlik önerileri sunmayı amaçlamıştır (Doğan, 2009; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015; Mert, 2009; Mert, 2014; Güney ve Aytan, 2013). Etkinliklerin uygunluğunun, niteliğinin çeşitli değişkenler

açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi alan yazında karşılaşılan bir başka araştırma konusudur (Ertürk, 2011; Savaş, 2014; Coşkun, 2008; Gül, 2009; Demirel İşbulan, 2010; Özbülür, 2011; Odabaşı, 2007; Yılmaz, 2007; Şen ve Turhan, 2013; Göçer ve Tabak, 2012; Doğan, 2008; Çam Aktaş, 2010; Gündoğdu, 2012). Güneş ise etkinlikle ilgili makalelerinde Türkçe dersi etkinliklerinin kavramsal çerçevesini belirleyerek, etkinliklerin sınırlarını çizmeyi, özelliklerini belirlemeyi hedeflemiş ve etkinlik temelli öğretimin öneminden bahsetmiştir (Güneş, 2011; Güneş, 2012, Güneş, 2013; Güneş, 2017). Bunların dışında Çerçi (2016), makalesinde etkinliği oluşturan unsurlar ve bu unsurların özellikleri hakkında bir çalışma yapmıştır. Çerçi ve Derman (2016), Türkçe dersi etkinliklerine yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Şimşek (2015), doktora tezinde sadece yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci algılarını belirlemiştir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullanılan etkinliklere yönelik öğretmen algılarını belirlemeye yönelik kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ölçekleme temelli bu araştırmayla, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik olması konu bakımından özgünlüğünü; bu algıların ise geliştirilen ölçekle belirlenmesi araştırmanın yöntem bakımından özgünlüğünü gösterdiği düşünülmektedir.

Herhangi bir etkinliğin incelenmesi yoluyla, benimsenen öğretim yaklaşımı, gerçekleştirilmesi amaçlanan kazanım/kazanımlar, öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri ile geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler gibi birçok konu hakkında doğru çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler sürecin bu vücut bulmuş haliyle (etkinlikler) etkileşimde bulunarak öğrenme-öğretme sürecini yürütmektedirler. Etkinliklerin geliştiricisi ve uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin etkinliklere yönelik algıları ve bu algılarının belirlenmesi nitelikli etkinliklerin geliştirilerek, öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin duruma getirilmesi için önem taşımaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Öğretmenlerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Elde edilen verilerin öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıttığı,

3. Çalışmada kullanılan “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları” ölçeğinden elde edilecek verilerin öğretmenlerin sahip oldukları algıları yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma;

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle,
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları” ölçeğinden elde edilen verilerle,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Algı: “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak.” (TDK, 2011, s. 92). “Algı, nesne ve olaylara karşı organizmanın yaptığı, anlamlı, sistemli ve toptan bir tepkidir.” (Binbaşoğlu ve Binbaşoğlu, 1992, s. 34).

Etkinlik: “Etkin olma durumu, müessiriyet.” (TDK, 2011, s. 831). Dersin temel ve alt kazanımlarını gerçekleştirmek için yapılan çalışmaların tamamına etkinlik denilmektedir (Şimşek, 2015, s. 8).

Yapılandırıcılık: “Yapılandırıcılık bilgiyi aktarma ve başkasının aktardığı bilgiyi kaydetme yerine bilgiyi yapılandırmayı vurgulayan epistemolojik bir bakış açıdır.” (Koç ve Demirel, 2004, s. 178).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etkinlik Nedir?

Etkinlik kavramı, Türkçe Sözlük'te "Etkin olma durumu, müessiriyet" olarak açıklanmaktadır (TDK, 2011, s. 831). Eğitim Terimleri Sözlüğü etkinlik kavramına ilişkin açıklanmasında "Çocukların kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu." (www.tdk.gov.tr) ifadesine yer vermektedir.

Alan yazında, etkinlik kavramıyla ilgili araştırmacıların üzerinde hem fikir olduğu bir tanım ya da açıklamaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda, etkinlik tasarım prensipleri ile etkinliklerin taşınması gereken özelliklere yer verildiği ancak etkinlik kavramına ilişkin kavramsal bir çerçeve çizilmediği görülmektedir. Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl (2010) da ülkemizde son yıllarda etkinlik konusunda yapılan çalışmalarda etkinliklerin kavramsal çerçevesinin ve niteliklerinin belirlenmesine yönelik çabalar olduğunu belirtmekte fakat bu çalışmalarda etkinlik kavramına ilişkin tanımlamalardan uzak durulduğuna dikkat çekmektedirler. Öcal (2012) da bu hususa değinmiş araştırmacıların etkinlik kavramının tanımıyla ilgili bir karara varamadığını ifade etmiştir. "Dolayısıyla etkinlik kavramı üzerinde anlaşmaya varılan belli bir tanımın olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır." (Açıl, 2011, s. 7).

Araştırmacıların da belirttiği gibi etkinlik kavramıyla ilgili belirleyici ve kesin bir tanımlama bulunmamaktadır. Etkinlik kavramına yönelik yapılan çalışmalara sadece Türkçe eğitiminde değil; matematik, fen, sosyal bilgiler eğitimi gibi birçok alanda rastlanmaktadır. Bu alanlardaki araştırmacıların etkinlik kavramına yükledikleri anlamların ve işlevlerin bilinmesinin Türkçe eğitimindeki etkinlik kavramının yeri ve öneminin ortaya konması bakımından belirleyici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar Şahan (2000) ve Aktepe (2010), sosyal bilgiler eğitiminde etkinliği; hedef davranışlara ulaşma amacıyla okulun bulunduğu çevre şartlarıyla uyumlu, öğrenme- öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran, öğrencinin aktif olduğu, sınıf içi-dışı faaliyetleri olarak tanımlamıştır.

Uğurel, Bukova-Güzel (2010) ise matematik eğitiminde etkinlik kavramının günlük yaşamda ve öğrenme-öğretme sürecindeki farklı anlamları kapsayan kullanım alanlarına değindikten sonra “etkinliği bireyle çevre arasındaki etkileşim sonrasında (istekli olarak) girilen bir öğrenme ya da çalışma eylemi” (s.334) olarak da görülebileceğini söylemişlerdir.

Özmantar ve diğerleri, matematik eğitiminde etkinlik kavramını ele alırken şu noktalara dikkat çekmiştir:

- Etkinlik, öğrencilerin sorumluluklar üstlenerek aktif katılımlarını gerektiren
- Birtakım araçlar ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen eylemleri içeren
- Belirli kazanım ya da kazanımlara yönelik sonuçta bir ürün ortaya koymayı amaçlayan
- İlgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel çalışmalardır (2010, s. 383) .

Camcı etkinliği, “bir kavramı, olayı veya olguyu çeşitli somut materyallerle öğrencilere yaptırarak kavram, olay ve olguların daha kolay anlaşılmasını sağlayan uygulamaya yönelik aktiviteler” (2012, s. 33) olarak ele almıştır.

Eti (2016) ise okul öncesi dönemde fen eğitiminde etkinlik kavramını açıklarken, bu etkinliklerin çocuğun temel becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak, sorgulamasına ve eleştirel düşünmesine olanak tanıyacak nitelikleri taşıması gerektiğini belirtmektedir.

Türkçe eğitiminde kullanılan etkinlikler Türkçe eğitiminin doğası gereği diğer alanlarda kullanılan etkinliklerden birtakım farklılıklar göstermektedir. Türkçe derslerinin dil becerilerini geliştirmeye yönelik dersler olduğu düşünülürse, bu farklılık daha iyi anlaşılabilir. Bu becerilerden özellikle dinleme ve okuma yalnızca Türkçe eğitiminde bir beceri alanı olmanın ötesinde, diğer derslerde ve bireyin bütün yaşamı boyunca kullanacağı önemli öğrenme yollarındandır. Konuşma ve yazma becerileri ise bireyin yaşamı boyunca kullanacağı en önemli kendini ifade etme aracıdır. Bu nedenle Türkçe eğitiminde etkinlikler beceri merkezli bir özellik göstermektedir.

Türkçe eğitiminde etkinlik kavramı üzerinde duran araştırmacılar Güneş (2007) öğrenme etkinliğini, öğrencinin bir beceriyi öğrenmesi ve geliştirmesine yönelik yürütülen çalışmalar olarak açıklamıştır. Yine Güneş (2013), başka bir

çalışmasında yürütülen bu çalışmaların sözlü ve yazılı çalışmalar olduğunu belirterek, insan zihninin ürünü olan etkinliklerin yine insan beynini geliştirdiğini vurgulamıştır. Güneş (2017), bir diğer çalışmasında da öğrenme etkinliklerini eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrenciye verilen konuyla ilgili ek çalışmaların tamamı olarak tanımlamıştır.

Doğan (2011) ise etkinliği gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında belirlenen hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen faaliyetler olarak açıklamış, bu faaliyetlerin aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmesi ve öğrenmelerin kalıcılığını artırması gerektiğini ifade etmiştir.

Arslan (2010) ve Temur (2007), etkinliklerin amacının programdaki kazanımları gerçekleştirmek olduğunu belirtmekte, öğretmen kılavuzluğunda ve yapılandırılmış eğitici çalışmalar olarak görmektedirler.

Çer (2016) ise etkinliği, Türkçe dersindeki becerilerin yerine getirilmesinde, öğrenciyi sınıf içi ve sınıf dışında etkin kılmada, yine öğrencinin düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesinde kullanılabilir, uygulamaya dönük eğitsel önlem olarak görmüştür.

Şimşek (2015) de kapsayıcı bir bakış açısıyla dersin bütün kazanımlarını gerçekleştirmeyi amaçlayan çalışmaların tamamını etkinlik olarak ele almıştır.

Çerçi, Türkçe eğitiminde etkinlik kavramını şu şekilde açıklamıştır:

1. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanan
2. Öğrencinin ders araç, gereç ve materyalleriyle etkileşerek etkin katılımını gerektiren
3. Gerçek hayatla ilişkili ve yeni durumlara uyulanabilen
4. Ortaya çıkan ürünleri değerlendirilebilen
5. İletişimsel bir süreci ve öğretmen kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalardır (2016, s. 1987).

İngilizce alan yazın incelendiğinde etkinlik kavramına karşılık gelen “task” ve “activity” sözcükleriyle karşılaşmaktadır. Fakat bu iki kavramın birbirinden kesin çizgilerle ayrıldığını söylemek oldukça güçtür. Kaldı ki bu iki kavramdan her biri için de tıpkı etkinlik sözcüğünde olduğu gibi belirli ve herkesçe kabul görmüş tanımlamalar mevcut değildir. Bu durumu Van den Branden (2006), çalışmalarda bu kavramlara araştırmacıların dil öğretimine yaklaşım tarzlarına göre yükledikleri anlam ve işlevlerin yönlendirici olduğu şeklinde ifade etmektedir.

Richards, Piatt ve Weber (1985), eğitsel bir aktivite olarak “task” kavramını açıklarken öncelikle bir dili anlamının sonucu olarak gerçekleştirilen aktiviteler

olduğunu belirtmektedirler. Crookes (1986), öğrenme hedefleri olarak “task” kavramını öğrenme-öğretme sürecinde yapılması gereken bir araştırmada bilgileri derleme faaliyeti olarak görmektedir. Carrol (1993) ise öğrenme hedefleri olarak “task” kavramını oluşturulan uygun çevresel koşullarda bireyin aktif olarak katıldığı öğrenme hedeflerine ulaşma çabası olarak ifade etmektedir. Nunan (2001), etkinlik kavramını tanımlamak yerine etkinliğin işlevleri ve nitelikleri üzerine bir açıklama yapmıştır. Buna göre anlama odaklı, esnek, dilsel üretimle sonuçlanan ve iletişimi gerekli kılan çalışmalar olarak değerlendirmiştir.

Etkinlik sürecinde öğretmen rolünün önemine dikkat çeken araştırmacılar, belirlenen amaçlara ulaşmada yürütülecek çalışmalarda öğretmen düzenlemesi ve kontrolünün olmazsa olmaz bir özellik gösterdiğini belirtmektedir (Richards, Piatt ve Weber, 1985; Prabhu, 1987).

Candlin (1987), dil öğretimine iletişimsel yaklaşım penceresinden bakmakta, bu nedenle etkinliklerin sosyal çevre içinde keşfetme yoluyla öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirecek böylece iletişim yoluyla problemleri çözebilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir.

Ellis (2003), etkinliklerle elde edilen kazanımların değerlendirilebilmesinin önemine dikkat çekmekte, sözlü ve yazılı becerilerin bireye fayda sağlaması gerektiğini söylemektedir.

Dil öğrenme-öğretme sürecinde oldukça önemli bir yer tutan etkinliklerin özelliklerine ilişkin olarak, araştırmacıların belirttikleri özelliklerden hareketle şunları söylemek mümkündür.

Etkinlikler;

- Öğrencilerin etkin katılımı gerektiren,
- Öğrenmeyi kolaylaştıran,
- Öğrenenin bir problem ortaya koymasını sağlayan, ortaya konan probleme çözüm önerileri üretmesine olanak tanıyan,
- Öğrencinin temel becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan,
- Bireyi sosyalleştiren,
- Bilişsel ve iletişimsel süreçleri harekete geçiren,
- Süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye önem veren,
- Bireysel ve grupla öğrenmeye elverişli olan,
- Öğretmen rehberliğini gerektiren,

- Planlı ve amaca yönelik çalışmalardır.

Etkinlik; bir konunun, bir durumun, bir kavramın, bir olayın bireyler tarafından daha somut anlaşılmasında, öğreneni aktif hale getirmede, öğrenmelerin pekiştirilmesinde kullanılan sınıf içi ya da sınıf dışı faaliyetlerin bütünüdür. Başka bir ifadeyle öğrencileri hedef kazanımlara ulaştırmak ve öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme faaliyetleridir.

2.2. YAPILANDIRMACILIK VE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile etkinlik temelli öğretimin aralarındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle yapılandırmacılığın ne olduğuna açıklık getirmek gerekmektedir. Yapılandırmacılık, günümüzde bu kadar popüler olmadan önce eğitim alanında davranışçı yaklaşımla öğrenme ve öğretme süreçleri yürütülmekteydi. Davranışçı yaklaşım; öğretmeni bilginin kaynağı olarak görmüş, bilginin ancak dışarıdan alınacağını savunmuş ve öğrencinin bilgiyi tekrar ederek, ezberleyerek öğreneceğini vurgulamıştır. Davranışçı yaklaşımın sahip olduğu bu anlayışın, çağımızın hızlı gelişim ve değişimi düşünüldüğünde eğitimin her alanına hitap etmediği, güncelliğini ve geçerliliğini koruyamadığı söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ise bilgiyi öğrencinin kendisinin oluşturduğunu, bilginin öznel olduğunu savunmuş ve öğretmeni tek bilgi kaynağı olmaktan çıkarıp ona kılavuz ve öğrenmeye yardımcı rollerini vermiştir. Özden (2014), davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımın karşılaştırmasını yapmıştır. Özden (2014), davranışçı yaklaşımda öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğunu ve öğretmen tarafından bilgiyle doldurulacak boş küpler olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Özden, yapılandırmacı anlayışta ise öğrencilerin aktif olduklarını ve çevreden aldıkları bilgileri kendi zihinleriyle anlamlandırmaları gerektiğini vurgulayarak, bu yaklaşımda öğrenciye kendi öğrenmelerinde sorumluluk verildiğini belirtmiştir.

Birçok araştırmacı da yapılandırmacılığı; bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bilgiyi oluşturma sürecinin öznel olduğu, öğreticiden çok öğrenenin merkezde yer aldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirmiştir. Fosnot (2007),

oluşturmacılığı bir öğretme teorisi olarak görmemiş, yapılandırmacılığın öğrenmeyle ilgili olduğunu savunmuştur. Duman (2007), yapılandırmacılığın bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ve öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalıştığını vurgulamıştır. Ataman (2015)' a göre de yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenci merkezdedir ve bilgi öğrenci tarafından kendi çabasıyla üretilmelidir. Bu yaklaşımda öğretimin değil öğrenmenin önemli olduğu, bu yüzden de bilginin öğrenciye doğrudan verilmemesi, öğrencinin bilgiyi kendisinin öznel olarak yapılandırması gerektiği belirtilerek merkeze öğrenci alınmıştır (Öz, 2011; Saban, 2004; Karadağ ve Korkmaz, 2007). Özden (2014), yapılandırmacılığı açıklarken bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına dikkat çekmiş ve yapılandırmacılıkta anlamlı öğrenme, keşfederek öğrenme, bağlamsal öğrenme, düşünmeyi düşünme, araştırma ve problem çözme gibi kavramların üzerinde durmuştur.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre birey, bilgiyi oluştururken anlamlandırma ve yorumlama çabasına girmektedir. Bu da bireyin bilgiyi yapılandırmada bilişsel süreçlerini aktif olarak kullanmasını sağlamaktadır. Aşıkcan (2012) da yapılandırmacılıkta önemli olanın bireyin öğrenmeye aktif olarak katılması ve zihinsel faaliyetler sonrasında yeni ve bütünleştirilmiş bilgiler ortaya çıkarması olduğunu belirtmiştir. Güneş (2016) de bilginin öğrencinin zihinsel süreçleri sayesinde yapılandırıldığını ifade etmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenci, bilgiyi yapılandırırken eski yaşantılarından ya da sosyal çevresinden bağımsız değildir. Önceden öğrenilen bilgiler yeni bilgilerin öğrenilmesini hatta üretilmesini kolaylaştırmaktadır. Açıköz (2004), bireyin bilgiyi yapılandırma sürecinde eski yaşantılarının ve çevresinin de etkili olduğunu söylerken bu noktaya dikkat çekmiştir. Bayraktaroğlu (2011) da yapılandırmacılık teorisinde bilginin, birey tarafından geçmiş yaşantıları, algıları, önceki bilgileri gibi unsurlar aracılığıyla kendisi tarafından oluşturulduğunu, bu yüzden de bu bilginin biricik ve özel olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı eğitim alanına birçok yenilik getirmiştir. Bilginin öğrenilmesi sürecinde, öğrenci ve öğretmen rollerinde değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimleri görebilmek için yapılandırmacı öğrenme anlayışının özelliklerini ilkelerini bilmek gerekmektedir.

Açıköz (2004), yapılandırmacı öğretimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğrenci, öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
2. Her öğrenciye hitap edebilmesi için bilginin biçimine etkinliklere çeşitlilik getirilir.

3. Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
4. Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergilerler.
5. Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşünceleri söylenebilir.
6. Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciyle birlikte alınır.
7. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
8. Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
9. Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, önkavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır (2004,s. 66).

Brooks & Brooks (1993), yapılandırmacılıkla ilgili beş temel ilkeye dikkat çekmiştir:

1. Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme
2. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma
3. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme
4. Eğitim programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme
5. Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme (Akt. Erdem ve Demirel, 2002, s. 84).

Karadağ ve Korkmaz (2007) da yapılandırmacı öğrenmede temel alınan özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (s. 41).

Aydın (2012), yapılandırmacı öğrenmeyle ilgili ilkeleri, Gürcü ve Melek (2006), Hein (1991) ve Bencze (2005)'in ilkelerinden hareketle şu şekilde sentezlemiştir:

- Yapılandırmacılık, bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasını temel alır.
- Yapılandırmacılık öğrenen odaklı bir eğitim varsayar.
- Yapılandırmacılık, bütüne odaklanan bir eğitim varsayar.
- Yapılandırmacılık, öğrencinin seçimlerini dikkate alır.
- Yapılandırmacılık, etkinlik temellidir ve esnektir.
- Yapılandırmacılık, bireysel farklılıkları dikkate alır.
- Yapılandırmacılık, öğrenmeyi öğrenme odaklı bir eğitimi temel alır.
- Yapılandırmacılık, süreç temelli bir değerlendirme varsayar (s.71-73).

Yukarıda dile getirilen ilkelerden yola çıkarak yapılandırmacı anlayışın “öğrenme” kavramı üzerinde durduğu söylenebilir. Burada aslolan öğrencinin bilgiyi eski yaşantıları aracılığıyla zihninde yapılandırmasıdır. Bu yüzden ortaya çıkan bilgi

bireyden bireye farklılık gösterir yani bilgi öznedir. Fakat birey bu öznel bilgiyi oluştururken de sosyal ve kültürel çevresinden bağımsız değildir. Bilginin yapılandırılmasının yanı sıra öğrenciden karmaşık problemleri çözmesi ve problemi çözerken anlama, yorumlama, düşünme gibi bilişsel süreçlerini devreye sokması beklenir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının bireyi temel alan bir anlayış içerisinde bulunması öğretmen rollerini de etkilemiştir. Öğretmenin öğrenmeye yardımcı, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcı nitelikte olması gerektiği savunulmuştur. Öğretmen, salt bilgiyi öğreten kişi değildir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının bir diğer özelliği bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinde söz sahibidir ve öğrenme süreçleri öğrenci ve öğretmenin işbirliğiyle birlikte tasarlanır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenmede esneklik vardır. Plan ve programlar; öğrenci durumları, öğrenme ortamları gibi unsurlara göre değişiklik gösterebilir.

Öğrenme sürecinin önemli bir kısmını oluşturan ölçme ve değerlendirme aşaması da yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla sürece yayılmıştır. Öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği, geleneksel yaklaşımlardaki gibi sürecin sonunda ve yalnızca ürün odaklı değildir. Bu öğrenme yaklaşımında, öğrenenin süreç içerisindeki katılımı ve performansı değerlendirmede oldukça önemlidir.

Yapılandırmacılığın “öğretme”yi değil de “öğrenme”yi temele alan bir anlayış içinde olması, öğrenciyi sürecin merkezine almış ve onun etkin olmasını sağlamıştır. Böylece yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla şekillenen öğretim programlarında da farklı yaklaşımlar yer almaya başlamıştır.

2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme ve Etkinlik Temelli Öğretim İlişkisi

Yapılandırmacılıkla birlikte gündeme gelen öğrenme yaklaşımlarından birisi de etkinlik yaklaşımıdır. Yapılandırmacılığın sahip olduğu “öğrenen merkezli öğretim” ve “öğrenen kendi etkinlikleriyle öğrenir” anlayışı etkinlik temelli öğretimi de beraberinde getirmiştir. “Yapılandırmacılıkta felsefecilerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır.” (Erdem ve Demirel, 2002, s. 82). Öğrencilerin daha çok pasif dinleyici konumunda olduğu, öğretmenin “öğretim” yaptığı ders işleme sürecinin hedef kazanımlara ulaşmada yeterince etkili olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencinin edilgen konumdan etken konuma geçtiği öğrenme-öğretme

süreçleri tercih edilmektedir. Bu tarz süreçlerde öğrenciler artık sadece sıralarda oturarak, dinleyerek öğrenmiyor; bilgiye ayakta, dışarıda, arkadaşlarıyla verilen görevleri yaparken, müzede, kütüphanede, laboratuvarında araştırma yaparken bizzat yaparak yaşayarak ulaşıyorlar. Öz (2011), öğrenme sürecinde sadece dinleme, okuma gibi yöntemleri yeterli görmemekte, öğrencilerin sınıfta tartışmalarının, görüş bildirmelerinin, sorgulamalarının ve kendi aralarındaki etkileşimin önemine dikkat çekmektedir. Böylece öğrencinin kendisi, öğrenme sürecinin başkışisi olmaktadır. Öcal ise etkinlik temelli öğretimde okul sınırlarının dışına çıkmakta ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “etkinlik temelli öğretimden sadece sınıftaki uygulamalarımız olarak bahsedemeyiz. Etkinlik temelli öğretim yeri geldiğinde evdeki, bahçedeki, öğrencinin arkadaşlarıyla oynarken yaptığı etkinlikleri de kapsamaktadır.” (2011, s. 8).

Birey bu yaklaşıma göre kendi öğrenmesinde sorumluluk alır ve karar verme süreçlerini kendisi yönetir. Bu durum öğrenenlere öğrenmeyi sağlamak için harekete geçme özgürlüğü tanımıştır. Doğu (2010), yapılandırmacı anlayışla birlikte eğitim ortamlarında öğrencinin dünyasına yönelme olduğunu belirterek öğrenme etkinliklerinin merkezine öğrencinin alındığını ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak da çağdaş eğitimin bireyin zihinsel, sosyal ve bireysel becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi olarak göstermiştir. Yurdakul (2011) da yapılandırmacılıkta “birey” unsuruna dikkat çekmiş, bireyin öğrenmesinde daha fazla sorumluluk almasının ve öğrenmeye etkin olarak katılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Güneş (2017), özellikle dil becerilerinin öğrenilmesinde yapılandırıcı ve etkinlik yaklaşımının önemine değinmiştir. Dil öğrenmenin ancak etkin çabayla olacağını belirterek o da merkeze “birey”, “öğrenen” unsurlarını almıştır. Güneş (2017) e göre dil becerileri başkası tarafından aktarılamaz ancak öğrencinin etkin gayreti ve çevreyle etkileşimi sonucu kazanılabilir. Bunun için de okuma, yazma, araştırma ve soru çözme etkinlikleri önem taşımaktadır. Öğrenci yaparak yaşayarak kazanacağı bilgi ve becerilere ancak “etkinlikler” yoluyla ulaşabilir. Hem ders kitabındaki etkinlikleri yapması hem de sınıf dışı araştırma-inceleme, gezi-gözlem etkinliklerini yapması becerilere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrencinin bilgiye bizzat kendisinin ulaşması da öğrenmede kalıcılığı sağlayacaktır. Hamzadayı (2011), yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak etkinliklerle yapılan öğrenme ortamlarında öğrencinin öğrenme isteğinin artacağını ve bilginin de daha kalıcı hale geleceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenmede bilginin ezberlenmeden kalıcı hale gelmesi önemlidir. Bilginin kalıcılığını

artırmak için de günlük hayatta kullanılabilir olması önemlidir. Doğu (2010) da bu noktaya dikkat çekerek öğrenilen bilginin kalıcı olmasını öğrenme etkinliklerinin varlığına bağlamakta ve bilginin uygulamayla veya farklı durumlara aktarılarak kalıcı hale gelebileceğini ifade etmektedir. Öğrenci öğrendiği bilgileri, etkinlikler sayesinde uygulama şansı bulursa ya da bilgiyi bizzat yaşayarak keşfederse üzerinden zaman geçse bile bilginin kalıcılığı devam edecektir.

Derslerde, etkinlik temelli öğretim yapılması bilginin kalıcılığını artırmasının yanı sıra öğrenenin öğrenme sürecinden zevk almasını sağlayacak, böylece ilgi ve merakını da canlı tutacaktır. Ataman (2015), etkinlik temelli öğrenme sayesinde öğrencinin ezber yapmadan, bilgiye yaparak ve yaşayarak ulaşacağını belirterek, iyi yapılandırılmış, ilgi çekici etkinlikler sayesinde sürecin daha zevkli ve etkin katılımın daha fazla olacağını ifade etmiştir.

Türkçe dersi için düşünüldüğünde öğrenilen bilgilerin beceriye dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için uygulama yapılması, yaşantıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Örneğin; sadece konuşma kurallarını öğrenmek öğrencinin iyi konuşmasını sağlamayacaktır. Bu becerinin gelişebilmesi için öğrenci sınıfta ve sınıf dışında konuşma etkinlikleri yapmak durumundadır. Güneş (2017), yapılandırmacı anlayışla gelen etkinlik yaklaşımının dil öğretimi için önem arz ettiğini, ancak öğrencilere verilecek görev ve etkinlikler yoluyla öğrenmelerin gerçekleşeceğini vurgulamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsemiş olduğu öğreneni merkeze alma, yaparak yaşayarak öğrenme, bilgiyi üretme, öğrenmede aktif olma nitelikleri etkinlik temelli öğretimi gerekli kılmıştır. Çünkü bilgiler ancak etkinlikler yoluyla beceriye dönüştürülüp hayata aktarılabilir. Yani yapılandırmacılığın doğurduğu en doğal ve kaçınılmaz sonuç etkinlik temelli öğretimdir, denilebilir.

Türkçe öğretim programları da etkinlik temelli öğretimle birlikte etkinlik kavramını ön plana çıkarmıştır. Etkinlik temelli öğretimle birlikte dersler, etkinliklerle şekillenmiş ve öğrencilerden belli etkinlik ve görevleri yapmaları beklenmeye başlanmıştır.

2.3.TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE ETKİNLİK KAVRAMI

Etkinlik kavramıyla öğretim programlarında karşılaşılması henüz yenidir. Etkinlik kavramı ilk olarak 2004 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almıştır. Özellikle programlarda benimsenen yaklaşımların sonucu olarak bazı kavramların öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bu program, öğrenciyi merkeze alarak, onu etkin hale getirmeyi amaçlamıştır (Güneş, 2016).

Kurtdede Fidan (2010), 2004 yılından itibaren uygulanan Öğretim Programlarının etkinlik temelli bir anlayışa sahip olduğunu belirtmekte, programda yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin amaca uygun etkinlikler yoluyla olabileceğini ifade etmektedir. Yine Öcal (2012), öğrenme-öğretme sürecinin 2004 yılından itibaren uygulanan programlarda gerek ders içinde gerekse ders dışında gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla şekillendiğini ve bu sürecin asli parçası haline geldiğini belirtmektedir.

Etkinlik temelli yaklaşım Türkçe öğretiminde 2004 yılından bu tarafa yer bulmakta ve Türkçe öğretimi etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2012). Öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, öğrenme sürecini yönlendirmesi yapılandırmacı anlayışın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için de etkinlik odaklı tasarlanan öğrenme-öğretme süreçleri oldukça önemlidir (Gömlüksiz, Kılınç, Cüro, 2011).

Öğretim sürecine yön veren öğretim programlarında benimsenen yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar çerçevesinde öğretim programlarında yer alan kavram ve kuramlar, sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de öğrenme-öğretme sürecine bakış açılarını, bu kavram ve kuramlara yönelik algılarını büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle öncelikle 2004 yılında uygulamaya konulan ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı adıyla son halini alan programda ve sonrasında da 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda etkinlik kavramı ele alınacaktır.

2.3.1. 2006 TÜRKÇE DERSİ (6, 7, 8.SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMINDA “ETKİNLİK” KAVRAMI

Öğrenme-öğretme sürecine yön veren en önemli unsur öğretim programlarıdır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı sadece öğrenme alanları ve içerdiği kazanımlarla değil aynı zamanda bu kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer vermesi nedeniyle de yönlendiricilik vasfı üst düzeyde olan bir programdır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretim programına göre şekillendiği düşünülürse bu öğretim programının taşıdığı önemin daha iyi anlaşılması mümkün olacaktır.

Programın temelinde, kazanımların verilmesi yoluyla öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ön görülmektedir. “Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi öngörülmüştür. Kısaca Programda Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılması, öğrencilerde dil ve zihinsel becerilerin etkinliklerle geliştirilmesi istenmektedir.” (Güneş, 2012, s. 31).

Etkinlik sözcüğü programda ilk olarak giriş bölümünde yer almakta, “Programdaki Temel Yaklaşım” başlığı altında kazanımların gerçekleştirilmesi için bir araç olarak görülmektedir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.” (MEB, 2006, s. 3).

Etkinlikler, programda sadece kazanımların gerçekleştirilmesi için değil temel becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir yoldur. Çünkü Türkçe derslerinde öncelikli amaç her ne kadar kazanımları gerçekleştirmek olsa da aynı zamanda bu kazanımlar yoluyla öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Etkinliklerin bu kazanımları gerçekleştirilmesindeki en önemli araç olduğu düşünüldüğünde, aynı şekilde temel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde de önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kazanımlar yoluyla geliştirilmesi beklenen temel beceriler programda şu şekilde yer almaktadır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB,2006, s. 5).

Etkinlikler sadece kazanım ve becerilerin geliştirilmesi için değil aynı zamanda kalıcı hale gelmesi içinde önemli görülmüş ve programda şöyle ifade edilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.” (MEB, 2006, s. 3).

Programda ‘Etkinlik’ adı altında ayrı bir bölüm bulunmakta ve etkinliklerin genel bir çerçevesi çizilmektedir. Bu çerçevede şu ifadelere yer almaktadır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceri alanına yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir, aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir. Yeni etkinlikler hazırlanır ve uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Programda yer alan etkinlikler, öğrenci seviyesine uyarlanarak farklı sınıflarda uygulanabilir. Programdaki etkinlikler, uygulamada öğretmene yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır; bu program doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarında farklı etkinliklere yer verilmelidir. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir. (MEB, 2006, s. 8).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ‘etkinlik’ sözcüğü sıkça tekrar edilmiştir. Böylece programın muhtelif yerlerinde etkinliklerin amacına, türlerine, işlevlerine, etkinlikler yoluyla öğretmen ve öğrencilerden beklentilere yer verilmiştir. Bu amaç, tür, işlev ve beklentiler programda şu şekilde belirtilmiştir:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve

zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2006, s. 3).

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006, s. 3).
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir (MEB, 2006, s. 3).
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir (MEB, 2006, s. 9).
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir (MEB, 2006, s. 9).
- Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmıştır, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır (MEB, 2006, s. 9).

Programda etkinlik kavramına sıkça yer vermekle yetinilmemiş, 12-284 sayfaları arasında öğrenme alanları ve becerilere yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Kısacası programda üzerinde en fazla durulan kavram etkinlik olmuştur.

Öz, programda yer alan etkinliklerle ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Türkçe Öğretim Programı'nın 2. ve 3. Bölümünde verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya etkinliklere ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Etkinlik hazırlanırken bunun hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Ayrıca çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir. (2011, s. 55)

Öğretim programında yer alan etkinlikler esasında öneri ve örnek niteliğindedir. Bu etkinliklerin, öğretmenlerin kendi etkinliklerini geliştirmelerinde bir başlangıç teşkil edebilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenler, kendi şartlarına (öğrenci, çevre, okul) uygun etkinlikleri kendileri tasarlamalıdır. Bu etkinlikler bir ya

da birden çok kazanıma yönelik olabilir (Temur, 2007). Doğan (2011) da benzer görüşleri ifade etmiş, programın Türkçe öğretmenlerinin kendi öğrenci seviyelerine uygun etkinlikleri hazırlamalarını önerdiğini belirtmiştir. Programda etkinliklerle ilgili asıl arzu edilen hususun öğretmenlerin kendi etkinliklerini geliştirmeleri olduğu söylenebilir.

Programdaki etkinlik temelli öğretim anlayışından öğretim materyalleri de etkilenmiş, ilk kez öğrenci çalışma kitapları öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır. Öncesinde kitaplarda sadece metinler, metin altı soruları ve sözcük çalışmaları yer alırken öğrenci çalışma kitaplarının sürece katılmasıyla “etkinlik” kavramı ayrı bir önem kazanmıştır. Türkçe eğitiminde etkinlikler kazanımları gerçekleştirmede önemli birer araç durumuna gelmiştir (Şen ve Turhan, 2013).

2.3.2. 2017 TÜRKÇE DERSİ (1-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMINDA “ETKİNLİK” KAVRAMI

Programda,

Yeni bir öğretim programının hazırlanmasına niçin ihtiyaç duyuldu?” sorusunun yanıtı şu şekilde yer almaktadır: “Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim felsefesinde yaşanan bu değişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır. (MEB, 2017, s. 4) şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen zorunluluğun sonucu olarak hazırlanan bu programda dikkati çeken önemli değişikliklerden biri temel becerilere ilişkindir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) olarak yer alan becerilerin yerini, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ’ne bırakmıştır. Temel beceriler başlığı altında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) hakkında bilgi verilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu olarak belirlendiği ifade edilmektedir. TYÇ’de öğrencinin sahip olması beklenen sekiz anahtar yetkinlikten söz edilmektedir. Bunlar, “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” (MEB, 2017, s. 5) şeklinde

sıralanmaktadır. Türkçe derslerinin ve etkinliklerin öncelikli amacı programda yer alan kazanımları gerçekleştirmektir. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi yoluyla TYÇ’de belirtilen yeterliklere sahip bireyler yetiştirilmesi programın asıl beklentisini oluşturduğu söylenebilir.

Programda dikkati çeken bir başka husus ise diğer programlardan farklı olarak “Değerler Eğitimi”nin ayrı bir başlık olarak yer almasıdır. Etkinlikler yalnızca kazanımların gerçekleştirilmesinde, TYÇ’de belirtilen yeterliliklerin geliştirilmesinde değil; değerler eğitiminde de bir araç olarak görülmektedir. Bu programda etkinliklerin işlevlerinin ve kullanım alanlarının genişlediği dikkat çekmektedir. Programda değerler eğitiminde etkinliklerin kullanılması şu şekilde belirtilmektedir:

Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenmiş bir etkinliktir. Bu bağlamda okullardaki değer eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır. Bunun için bireyin çok yönlü gelişmesi önem taşımaktadır. Değerlerin kazanılma sürecinde rehber olan öğretmen, öğretim programında yer verilen bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra neyin iyi ve doğru olduğunu model olarak ve etkinlikler yoluyla sunabilmelidir. (MEB, 2017, s. 7).

Bu programda “etkinlik” kavramı ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır. Etkinliklere ilişkin bir tanım ya da açıklama da yer almamaktadır. Programda etkinliklerle ilgili ifadeler incelendiğinde öğrencilerin aktif olarak katılabileceği, öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin istekle katılabilecekleri etkinliklerin hazırlanmasının öğretmenlerden beklendiği görülmektedir.

Programda etkinlik kavramı, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle de ilişkilendirilmiş; onlar için esnek, onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin plânlanması ve hazırlanması istenmiştir (MEB, 2017).

Genel olarak etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, sosyokültürel farklılıklar gibi) dikkate alması gerektiği üzerinde durulmuştur. Özellikle sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek ilgi çekici etkinliklerle öğrencilerin önceki öğrenmelerinin geliştirilmesinin ve yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2017).

Etkinliklerle ilgili belirtilen bir başka husus da öğrencilerin aktif katılımıdır. Öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinlikler sayesinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceği, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği ve

sonuçta etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2017).

Kaynaştırma öğrencileri için hazırlanacak etkinliklerin taşınması gereken özelliklere de programda şu şekilde yer verilmiştir:

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)' hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP'de yer alacak olan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve başarının değerlendirilmesinde o öğrencinin hazır bulunuşluğu, bilişsel, sosyal ve bedensel özellikleri dikkate alınmalıdır. (MEB, 2017, s. 11).

Her öğrencinin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı etkinlikler tasarlanması istenmiş ve programın bu konuda esnek olduğu belirtilmiştir.

Programda, öğrenme-öğretme sürecinin bütün boyutlarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de etkinliklerin kullanılması istenmektedir. Özellikle öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye uygun etkinlikler tasarlanarak öğrencilerin kendi yanlış ve hatalarını kendilerinin görmesi böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması beklenmektedir (MEB, 2017).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları yapılandırmacı anlayışa dayanmaktadır. Bu anlayışla hazırlanacak etkinliklerde öğrenen, bilgiyi kendi oluşturacağından öğrenmeye aktif olarak katılmalıdır. Öğrenen, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalı ve edilgen konumdan çıkmalıdır. Programda sözü edilen etkinlik kavramı da yapılandırmacı etkinlik kavramıyla örtüşmektedir. Öğrencinin katıldığı bu etkinlikler öğrenmenin gerçekleşmesini sağlarken bir yandan da öğrenme sürecini zevkli hale getirecektir. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin de daha kalıcı olması beklenmektedir.

2.4. TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİNİN NİTELİĞİ

Etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi beklenen etkin bir Türkçe eğitimi ancak nitelikli etkinlikler yoluyla mümkün olabilir. Bu durum akla, “Türkçe derslerinde uygulanacak etkinliklerin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?” sorusunu getirmektedir.

Türkçe öğretiminin etkinlikler yoluyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde ders kitaplarında, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerle, öğretmenlerce hazırlanmış etkinliklerin niteliğinin gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum ana dili eğitiminin niteliğinin uygulanan etkinliklerin niteliğiyle doğru orantılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir (Savaş, 2004).

Türkçe öğretiminin ve programın amaçları dikkate alındığında gerek öğrenme-öğretme sürecinin gerekse bu sürecin en önemli unsurlarından olan etkinliklerin merkezinde öğrenci vardır ve olmalıdır. Öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sunacak etkinlikler, öğrencinin merkezde olduğu ve sürece aktif olarak katıldığı etkinliklerdir. Bu etkinlikler yoluyla gerçekleşen öğrenmeler daha kalıcı olacaktır (Doğan, 2011).

Dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe dersinde etkinliklerin üstlendiği görev oldukça önemlidir. Bilginin sadece bir araç olduğu Türkçe derslerinde asıl amaç öğrencinin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirmektir. Etkinlikler bu amaçları gerçekleştirmede ve becerileri kusursuzlaştırmada başarılı olduğu ölçüde Türkçe eğitime katkı sağlamaktadır (Üner, 2010). Sever, Kaya ve Canan (2006) da dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerinin bütüncül bir anlayış içerisinde yapılması gerektiğini belirterek etkinliklerin becerilere yönelik olmasının üzerinde durmuştur.

Güneş (2016) etkinliklerin becerilere yönelik olmasıyla birlikte, içeriğine dikkat edilmesine, çeşitli tür ve biçimde etkinlik kullanılması gerektiğine ve etkinlik seçiminin öğrenciyle birlikte yapılarak uygulama sürecinin daha kolay olacağına da dikkat çekmiştir. Güneş (2017), etkinliklerin zorluk ve kolaylık derecesinin öğrenci düzeyine uygun olması gerektiğini belirtmiştir. “Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olması gerekmektedir. Eğer etkinlik çok kolay ise öğrenci sıkılmakta, çok zor ise cesaretsizliğe düşmektedir. Hep aynı düzeyde ise çalışmalar monotonlaşmakta ve öğrenci gelişimine katkı sağlamamaktadır.” (s. 62).

Her etkinliğin amaca ulaşmada bütün öğrencileri aynı şekilde içine alması beklenemez. Bu sebeple aynı kazanıma yönelik tek bir etkinliğin değil; benzer, değiştirilebilir etkinliklerin olmasının farklı zekâ tiplerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmede önemli olduğunu söylemek mümkündür. Gömleksiz ve Kan, bu durumu “Öğrenme stillerine göre planlanmış eğitim durumları, geleneksel etkinliklere göre öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ve derse etkin katılımları sağlanarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.” (2007, s. 63) şeklinde ifade etmektedir.

Aslan (2009), ders kitaplarındaki etkinliklere bağlı kalmanın yapılandırmacı anlayışla bağdaşmadığını, önemli olanın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması olduğunu belirtmektedir. Çünkü kitapta bulunan etkinliklerin bütün öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına aynı derecede seslenmesi beklenemez. Sosyal, kültürel, ekonomik şartları, bireysel farklılıkları, yaşadıkları bölge ve çevrenin özellikleri, zekâ tipleri, öğrenme stilleri gibi değişkenler doğal olarak farklılıklar taşımaktadır. Sever ve diğerleri (2006), ilgileri, ihtiyaçları farklı olan öğrencilerin çok uyaranlı eğitim ortamları sayesinde etkinliklere daha fazla katılabileceklerinin mümkün olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle söz edilen farklılıkları dikkate almayan etkinlikleri uygulamak yapılandırmacılıkla da örtüşmemektedir

Etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilerin etkinliklere yönelik sahip oldukları tutumlar da son derece önemlidir. “Öğrencilerin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutumları, etkinlikleri amaca uygun yapmalarını önemli ölçüde etkilemektedir.” (Çerçi ve Derman, 2016, s. 469). Eğer öğrenci etkinliklerin kendisine faydalı olduğunu, başarısını artırdığını, yanlış bilgilerini düzelttiğini, yeni şeyler öğrenmesini sağladığını düşünüyorsa etkinlik uygulamalarına aktif olarak katılım sağlayacaktır. Fakat etkinlikleri; gereksiz, yararsız, karmaşık ve zaman kaybı olarak görüyorsa katılımı da bu oranda azalacaktır.

Etkinliklerin tasarlanma ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da çocuk gerçekliğine uygun olarak ilgi çekici ve eğlenceli nitelik taşımasıdır. Çünkü öğrenci sevmediği bir etkinliğe katılmak istemeyecek, katılması durumunda bile ön görülen amaçlara tam anlamıyla ulaşamayacaktır. Öğrencilerin ilgilerine göre hazırlanmış etkinliklerde ise hem alınan zevk hem de alınan verim daha yüksek olacaktır. Ancak öğrenci etkinlikleri uygularken zevk almıyor ve sıkıcı buluyorsa, sahip olduğu bu olumsuz tutum katılımın azalmasına sebep olacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları tutum, etkinlikle öğretim sürecinde oldukça

önemlidir. Olumlu tutumlar etkinliğin amacına ulaşmasını sağlarken, olumsuz tutumlar etkinliği amacından uzaklaştıracaktır. Bunlardan yola çıkarak Türkçe dersi etkinliklerinin niteliklerinden birinin de öğrencide olumlu tutum geliştirmesidir, diyebiliriz. “Etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencinin etkinliklere yönelik tutumunun bilinmesi amaca uygun etkinliklerin geliştirilmesinde ve uygulanmasında oldukça önemlidir.” (Çerçi ve Derman, 2016, s. 463).

Üner, Türkçe etkinliklerinin taşınması gereken nitelikleri şu şekilde belirlemektedir:

1. Etkinlikler öğrencinin seviyesine uygun olmalı,
2. Öğrencinin yaşadığı sosyo-ekonomik düzeyi ile çelişmemeli,
3. Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirecek şekilde hazırlanmalı,
4. Öğrendiklerini sosyal yaşamda uygulayabileceği nitelikte olmalı,
5. Öğrenciye yeni bilgiye ulaşma zevkini verecek biçimde olmalı,
6. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olacak şekilde hazırlanmalıdır (2010, s. 23).

Doğu ise Türkçe etkinliklerinin taşınması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

Etkinlikler:

- Öğrenci merkezli,
- Öğrenciyi etkinleştirici,
- Programda belirtilen kazanımlarla uyumlu,
- Öğrenci seviyesine uygun
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik,
- Uygulamaya dönük,
- Öğretmene konuyu kavratmada yardımcı,
- Öğrenilenlerin verimliliğini artırıcı,
- Öğrenmede kalıcılığı sağlayıcı,
- Çevre şartlarına ve öğrenme ortamına uygun,
- Öğrenilenleri farklı alanlara aktarıcı,
- Öğrenmeyi anlamlandırıcı,
- Bağımsız öğrenmeyi sağlayıcı,
- İş birlikçi öğrenmeye sevk edici,
- Programda belirtilen dil becerilerini geliştirici,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirici,
- Zihinsel ve sosyal becerileri geliştirici,
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimlerini artırıcı,
- Çeşitli türlerde,
- Araştırmaya sevk edici,
- Bir şeyi yapma sevincini verici ve başarı hazzını sağlayıcı,

- Ön bilgileri harekete geçirici,
- Bilgi içerikli değil, beceri ağırlıklı olmalıdır. (2010, s. 29).

Araştırmacıların çalışmalarından ve Türkçe Dersi Öğretim Programları'ndan hareketle Türkçe etkinliklerinin taşınması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Türkçe dersi etkinlikleri:

1. Programdaki kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı olmalıdır.
2. Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmayı sağlayıcı olmalıdır.
3. Sözlü iletişim, okuma, yazma becerilerinin kazanılmasına yardımcı olmalıdır.
4. Birden çok beceri alanına hitap etmelidir.
5. Temel becerilere ulaşılmasını kolaylaştırıcı olmalıdır.
6. Dersin hazırlık, işleniş ve ölçme değerlendirme bölümlerinde kullanılmaya elverişli olmalıdır.
7. Öğrencinin etkin olmasını sağlamalıdır.
8. Öğrencinin derse dikkatini ve ilgisini çekebilmelidir.
9. Öğrenciyi derse güdüleyici nitelikte olmalıdır.
10. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olmalıdır.
11. Ön öğrenmeleri harekete geçirici nitelikte olmalıdır.
12. Yeni bilgiler öğrenilmesini kolaylaştırıcı olmalıdır.
13. Günlük hayatta kullanılacak nitelikte olmalıdır.
14. Kalıcı öğrenme sağlamalıdır.
15. Dersi zevkli hale getirmelidir.
16. Öğrenciyi sınıf içi olduğu kadar sınıf dışı çalışmalara da yönlendirmelidir.
17. Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-çevre ilişkisini güçlendirmelidir.
18. Bireysel ve grupta öğrenmeye elverişli olmalıdır.
19. Öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırmalıdır.
20. Sınıf ortamını olumlu etkilemelidir.
21. Öğretmene ders sürecinde yardımcı nitelikte olmalıdır.
22. Öğretmenin etkinliklerde düzenleme, değiştirme yapmasına hatta alternatif etkinlikler üretmesine olanak sunmalıdır.
23. Anında geribildirim verilip alınmasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
24. Süreç değerlendirmesine olanak tanınmalıdır.

25. Öğrencinin hem kendini hem de akranlarını değerlendirmesine elverişli olmalıdır.

Sözü edilen özellikleri taşıyacak etkinliklerin yapılandırmacı eğitim felsefesi çerçevesinde gerçekleştirilecek Türkçe öğretiminin doğasına uygun etkinlikler olacağı söylenebilir. Etkinlikler öğrencilerin öğretmenle, birbirleriyle ve aynı zamanda etkinlikle sunulan içerikle etkileşmelerine olanak tanımalıdır. Çünkü yapılandırmacı anlayışın yön verdiği bir öğrenme-öğretme sürecinde en önemli özelliklerden biri de süreçte yer alan bütün öğeler arasında etkin bir iletişimi gerektirmesidir.

Sonuç olarak yapılandırmacı eğitim felsefesiyle hazırlanan Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun, ulaşılmak istenen kazanıma ve beceriye yönelik, çevresel şartlara göre düzenlenmiş, öğretmen ve öğrencinin birlikte karar verdiği, eğlenceli, sınıf içi ve sınıf dışında uygulanabilir, farklı alternatifleri içeren eğitsel çalışmalardır.

Her ne kadar bütün bu süreçler öğrenci merkezli olarak tasarlansa da, süreçte çoğu zaman bir kılavuz, düzenleyici ve düzeltici durumunda olan öğretmenlerin etkinlik kavramına bakışı ve algısı amaca uygun, nitelikli etkinliklerin tasarlanmasında önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip oldukları algılar onların etkinliğe bakış açılarını ve doğrudan sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını etkileyecektir. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarını belirlemek bu yüzden önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları algıları belirlemeden önce “algı” kavramının ne olduğunu bilmek yararlı olacaktır.

2.5. Algı Nedir?

Türkçe sözlükte algı kavramı, “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak.” (TDK, 2011, s. 92) olarak açıklanmaktadır. Algının oluşumunda bireyin algılanan şeye ilişkin bilinçli olması gerekmektedir. Bu durum akla, anlama sürecini getirmektedir. Algı ve anlama kavramlarının algıya ilişkin yapılan tanımlarda birlikte kullanıldığı görülmektedir. “Algı, nesne ve olaylara karşı organizmanın yaptığı, anlamlı, sistemli ve toptan bir tepkidir.” (Binbaşıoğlu ve Binbaşıoğlu, 1992, s. 34). Şimşek (2015) de bu bağlamda algıyı duyumların anlam kazanması olarak görmektedir. Senemoğlu (2005), anlamlandırmayla birlikte yorumlamaya yer vermektedir. Algılamada öznel ve nesnel bilgilerin etkili olduğunu belirtmektedir. İnceoğlu (2011) ise algıyı bilgi edinmeyle ilişkilendirmekte, algılamayı dış dünyadan duyu organlarını kullanarak bilgi derlemek olarak görmektedir.

Algı ya da algılama, duyular aracılığıyla elde edilen duyuların zihinde anlamlandırılması sürecidir. Bu nedenle duyu ve algı farklı şeylerdir. Algılamada kişi anlamlandırma, yorumlama, farkına varma çabasına girmektedir. “Algılarımız, biçimleri tanıma, birbirinden ayırma, bir araya getirerek bütünden anlam çıkarma gibi karmaşık işlevleri bir arda değerlendirir. Bu yüzden algı, duyular yoluyla elde edilen parçaların bütüne dönüştürülmesidir.” (Aytaş, 2016, s. 16). Yani öncelikle duyular işin içine girmekte, duyularla alınan verilerin anlamlandırılması sonucunda algı oluşmaktadır.

Algıyla ilgili olarak üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise algının kişiden kişiye değişiklik göstermesidir. Bireylerin aynı kavrama yönelik sahip olduğu algı aynı olmayabilir. Bu farklılığı Binbaşoğlu ve Binbaşoğlu, “Algılar, ferdin eski yaşantılarına ya da bilgilerine göre şekil alırlar.” (1992, s. 34) şeklinde ifade etmektedirler. Topses (2003), algılama sürecini bireyin beklentileri, içinde bulunduğu şartlar ve gereksinme düzeylerine göre değişebileceğini ifade etmiştir. Saban da bu noktaya vurgu yapmaktadır. “Bir bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları (yani görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma) yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlamlandırılması sonucunda gerçekleşir. Ancak, bu mesajların anlamları, bireylerin bilgiyi algılamalarına bağlı olarak, her birey için farklı olabilmektedir.” (2000, s. 125-126). Aytaş, bu durumu algının karmaşık yapısıyla ilgili olduğunu söylemekte ve şu şekilde ifade etmektedir: “Aynı duyum karşısında farklı algıların oluşması, algının karmaşık yapısını ve bireyler arasında farklılıklar az ettiğini göstermektedir.” (2016, s. 13). Algılamadaki farklılığın nedenini Açıl, “Her bireyin tek ve özel olduğu göz önüne alınırsa, bireylerin sahip olduğu geçmiş yaşantılarının ve bilgilerinin birbirinden farklı olması” (2011, s. 9). şeklinde açıklamaktadır. Buradan çıkacak sonuç kişilerin sahip oldukları algıların farklılık göstermesinde geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, beklentileri gibi etkenlerin rol oynadığıdır.

Algının öğrenmeyle de sıkı sıkıya bir ilişkisi vardır. Bu nedenle eğitimde bireylerin algı durumlarının bilinmesi önem taşımaktadır. “Eğitim sürecinde, eğitilmek istenen bireyde algının ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğinin bilgisine sahip olmak önemlidir. Algı, öğrenmenin ve davranışın temeli durumundadır. Algı olmadan ne öğrenme olabilmekte ne de davranış ortaya çıkabilmektedir.” (Şimşek, 2015, s. 25). Yani öğrenmenin gerçekleşmesi için algılama sürecinin aksamaması gerekmektedir. “Anlama ve anlatma sürecinde algının tartışılmaz bir yeri ve önemi olduğu, algılamanın yetersiz veya olmayışı; başta anlama olmak üzere öğrenme aşamalarının hiçbirinin gerçekleşmemesine neden olur.” (Aytaş, 2016, s. 9).

Algılama bireyin eyleme geçmesinde de itici gücü oluşturmaktadır. Algılamanın bireyin eyleme geçmesiyle olan ilişkisi konusunda İnceoğlu, “Bir insanın belli bir yönde

eyleme geçebilmesi için ön koşul; amaçlanan yöndeki alternatifin varlığını bilmesi ve bu alternatif bilgiyi algılamasıdır.” (2011, s. 85) demektedir.

Algılar, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni ise her bir bireyin sahip olduğu geçmiş yaşantıları, bilgileri, istek ve beklentileriyle biricik (özel/özgün) oluşudur. Kaldı ki öğretmenler söz konusu olduğunda her bir öğretmen de yukarıda ifade edilen özellikler bakımından eşsizdir. Bu eşsizlik öğretmenlerin etkinlik kavramına ilişkin farklı algılara sahip olması sonucunu doğurmaktadır. Bireyin yaşantıları, bilgileri ve beklentileri değiştikçe algısı da değişmektedir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi, bu algıların Türkçe eğitiminin hedefleri doğrultusunda değiştirilebilmesi için de oldukça önemlidir. Çünkü Türkçe öğretmenlerini, Türkçe dersi etkinlikleri konusunda harekete geçirecek itici gücü bu etkinliklere yönelik algıları oluşturacaktır.

2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2006'dan itibaren eğitim sistemimizde etkinlik temelli öğretim yapılmaktadır. Fakat Türkçe Öğretiminde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Türkçe eğitiminde etkinlik konulu araştırmalar daha çok bir beceri alanına yönelik etkinliğin etkililiğini inceleme, örnek etkinlikler tasarlama ya da konuyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurma yönündedir. Fakat “etkinlik algısı” kavramının Türkçe eğitiminde kapsamlı olarak araştırılmadığı düşünülmektedir. Türkçe eğitimindeki “etkinlik” konulu çalışmaları incelemek bu anlamda önemli olacaktır.

Aykaç (2007), “*İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Sinop ili örneği)*” adlı makalesinde 2005-2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında, öğrenme-öğretme sürecinin temeline oturtulan etkinlik kavramını, öğretmen görüşleri, öğretmen kılavuzu ve ders materyalleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Bu sebeple araştırmada hem öğretmen görüşlerine başvurulmuş hem de kuramsal olarak kılavuz kitaplar ve ders materyalleri çözümlenerek incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çoğunluğunun, etkinlikleri uygulamakta zorluk çektikleri, önerilen yöntem ve teknikler konusundaki bilgi ve becerilerini yeterli görmedikleri, sınıf mevcutlarının ve fiziki yapının etkinliklerin uygulanmasını etkilediği, etkinliklerin içerisinde yaratıcı drama, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği gibi aktif yöntem

ve tekniklere pek yer verilmediği ve etkinlik konusunda yapılan seminerlerin yetersiz kaldığı gibi görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Odabaşı (2007), “*Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi (Nevşehir İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin kazanımları gerçekleştirme düzeyinin öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Temalar oluşturulmuş ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin etkinlikler konusunda genellikle olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Çalışmadaki tüm öğretmenlerin çoklu zekâ alanlarına yönelik kazanım ve etkinliklere ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin var olduğu fakat çeşitli olarak yetersiz olduğu ve etkinliklerin genellikle bilişsel alanın alt basamaklarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, kazanımlara yönelik yapılan etkinliklerde kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik uygulamaların yerleşim yerlerine göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin etkinliklere katılımlarının da etkinlikten etkinliğe farklılık gösterdiği gibi bulgulara da ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007), “*Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, dinleme becerisini geliştirmek ve önerilen etkinliklerin beceriyi geliştirmede yeterli olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmış, deney grubuna ise önerilen dinleme etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler, deney ve kontrol grubunun etkinlik uygulamalarından sonra aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi gibi istatistiksel hesaplamalar sonucunda analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu çalışmanın sonucunda düzeye uygun etkinliklerle, Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2008)’un, “*İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının ve Ders Kitaplarının Çeşitli Açılardan İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezi betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Adana

iline dağıtılan ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları kullanılmıştır. Bu araştırmada Türkçe ders kitabındaki metinlere ait etkinlikleri çeşitli yönlerden incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, etkinliklerin, anlamlandırma stratejilerini kullanmayı gerektirecek biçimde hazırlandığı, etkinliklerin büyük bir bölümü kavrama düzeyinde öğrenmelerin gerçekleşmesine uygun oluşturulduğu, öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirmelerinde en çok yararlandıkları bilgi kaynağının, var olan bilgileri ve kitapta yer alan metinler olduğu görülmüştür. Coşkun, araştırmada ayrıca etkinliklerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirecekleri etkinlikler olduğunu, iş birliği yapmayı gerektiren etkinlik sayısının çok az olduğunu ama metinlere yönelik etkinliklerin çeşitlilik gösterdiğini tespit etmiştir.

Doğan (2008)'ın, “*İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği*” adlı makalesinde etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi modelinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada kontrol grubunda 32, deney grubunda 45 öğrenci yer almıştır. Veri toplamak için 10 maddeden oluşan bir Dinleme testi hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 4 hafta boyunca uygulamalı eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinde belirgin derecede bir gelişme gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Doğan (2009), “*Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri*” adlı makalesinde konuşma-iletişim ilişkisine, konuşma becerisi eğitiminin niçin gerekli olduğunun çeşitli yönlerine, konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisine değinilerek konuşma eğitiminin nitelikleri incelenmiştir. Daha sonra da araştırmacı konuşma becerisinin eğitime yönelik etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Gül (2009)'ün, “*İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans tezinde 2006 Türkçe Programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretimiyle ilgili etkinliklerin öğrencilere kelimeleri öğretebilirliğini ölçmek, bu etkinliklerin kelime hazinesine ne derece katkı sağladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma nicel özellik göstermektedir. Araştırmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, kelime öğretiminin etkinlikler yoluyla yapılmasının sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilediği, kelime öğretimi

ile ilgili etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekecek biçimde hazırlanırsa ve çeşitlik arz ederse sözcük öğrenimini daha da kolaylaştıracağı gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Lüle Mert (2009), *“Anadili Eğitim Ve Öğretim Sürecinde Sözvarlığı Belirleme Çalışmalarının Önem Ve “Deyim” Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Öneriler”* adlı makalesinde sözvarlığının önemli öğelerinden deyimleri kazandırmaya yönelik etkinliklerin ve sözvarlığını belirlemeye yönelik çalışmaların gerekliliği üzerinde durmuştur. Çalışmada deyim kazandırmaya yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Lüle Mert (2014), *“Türkçenin Eğitimi Ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri”* adlı bir başka çalışmasında da dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kuramsal çerçevede etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Arslan (2010), *“Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)”* adlı yüksek lisans tezinde hem Türkçe hem de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yapılan konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Kırıkkale’de çalışan 70 Türkçe Öğretmeni ve 213 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenler; konuşma etkinliklerinin ilgili kazanıma ulaşmada yetersiz kaldığını, kazanımların açık ve net olmadığını, uygulamada sorunlar yaşandığını, sınıf mevcutlarının ve ders süresinin de konuşma etkinliklerini gerçekleştirme sürecini, olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Çam Aktaş (2010)’ın, *“İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi”* adlı çalışması 13-15 Mayıs 2010 I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sözlü olarak sunulan bir bildiridir. Araştırmacı, bu çalışmada ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumunu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapılarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki görsel okuma kazanımları ile bu kazanımlara yönelik çalışma kitabındaki etkinlikler incelenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmada Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bazı kazanımlara yönelik etkinliklere sıklıkla yer verildiği, kimi kazanımlara yönelik etkinliklere hiç yer

verilmediği, bazı kazanımlara yönelik etkinliklere ise çok az sayıda yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirel İşbulan (2010)'ın, “7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezi çalışma kitabında yer alan etkinliklerin deyim öğretimindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla yapılan deneysel bir çalışmadır. Kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubuna çalışma kitabındaki etkinlikler uygulanırken deney grubuna araştırmacının kendi hazırladığı deyim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan deyim öğretim etkinliklerinin, Türkçe 7. Sınıf Çalışma Kitabında bulunan deyim öğretim etkinliklerine göre, deyim öğretimi açısından daha anlamlı öğrenmeler sağladığı sonucuna varılmıştır.

Doğu (2010), “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi - Aksaray Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımlara erişilmesi amacıyla ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında hazır olarak verilen etkinliklerin uygulanabilirliğini Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Aksaray ilinde görev yapan 73 Türkçe öğretmenine bir anket uygulanmıştır. Böylece kitaptaki etkinlikler hakkında öğretmenlerden görüş alınmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe öğretmenlerinin çalışma kitabında yer alan etkinliklerin genel özellikleri, hazırlık çalışması etkinlikleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri ve metin türlerine ait etkinlikler hakkında görüşleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda Türkçe öğretmenlerinin öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin özellikleri hakkında daha çok kararsız kaldıklarını, öğretmenlerin etkinlikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, öğretmenlerin kitaptaki etkinlikleri genellikle olumlu bulduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Üner (2010)'ın, “İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretme Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve uygulanabilirliği öğretmen görüşleri aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen anket 71 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma kitabında yer alan bazı etkinliklerin farklı sebeplerden dolayı uygulanamadığı ve bazılarının da öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve öğretmenlerin

yeni programla ilgili net bir görüşe sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla beraber etkinliklerin uygulanması esnasında bazı sorunlar olduğu belirtilerek çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca araştırmacı, ilköğretim sözlüğü hazırlayan kişi ve kuruluşlar arasında tam bir birlik olmadığını, kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin kelime öğretimini arttırsa da istenilen düzeye ulaşmadığı gibi sonuçlar elde etmiştir.

Ertürk (2011)'ün, "*İlköğretim 2.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında nitel bir yöntem izlenmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formları kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan veriler sonucunda yüksek oranda ve düşük oranda edinilen kazanımlar tek tek belirtilerek sonuca ulaşılmıştır. 2. sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinliklerin genel olarak kazanımlara uygun olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin uygun olmasının yanı sıra bazı konularda eksiklikler olduğu da belirtilmiştir.

Doğan (2011), "*2005 Programındaki 8. Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle yazma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmacı, Afyon'da görev yapan Türkçe öğretmenlerine yazma eğitimi etkinliklerine yönelik hazırlanan anketi uygulamıştır. Bu anket çalışmasıyla yazma etkinliklerini derslerinde uygulayan, kısmen uygulayan ve uygulamayan Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Bunun sonunda üç okul belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen okullardaki öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Sonuçlar analiz edilmiştir. Çalışmada programda önerilen etkinlik temelli ve uygulamalı yazma eğitimiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Özbulur (2011)'ün, "*İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*" adlı yüksek lisans tezinde tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Farklı yayınevlerinin öğrenci çalışma kitapları, dil bilgisi etkinlikleri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada, örnekleme oluşturan MEB Yayınları, Koza Yayınları ve Pasifik Yayınları'nın 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayıları belirlenerek yayınevleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakılmış; Türkçe öğretimi programındaki dil bilgisi kazanımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci çalışma

kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerini sayıca yayınevlerine göre değişiklik gösterdiği, etkinliklerin genel olarak programdaki kazanımları karşıladığı, kitaplarda dil bilgisi terimleri açısından tutarsızlık olduğu, etkinliklerin resimleme ve örnek uygulama bakımından yetersiz olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Özçakmak (2011), “İlköğretim 6-8 Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi ile İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde yazma etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi hedeflemiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Görüş toplamak amacıyla 6,7 ve 8. sınıf kitaplarına yönelik üç ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra veriler toplanmıştır. Veriler t testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 83 yazma etkinliğinden 37’si, amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından yüksek oranda uygun bulunmuştur. 23 yazma etkinliğinde ise bu oran %50’nin altında kalmıştır. Bunun birlikte yazma etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde, cinsiyet bağımsız değişkeni açısından erkek öğretmenlerin; kıdem bağımsız değişkeni açısından da 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; mezun olunan okul bağımsız değişkeni açısından ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer ve Tabak (2012), “Öğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi” adlı makalelerinde ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin, programda verilen 5. sınıf görsel okuma kazanımlarını kazandıracak nitelikte olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ile Engin Yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı, görsel okuma etkinlikleri bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her iki yayınevince hazırlanan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında görsel okumayla ilgili etkinliklere yer verildiği, incelenen iki çalışma kitabında da görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin temalara dağılımı genel olarak dengeli olduğu tespit edilmiştir. Bunun birlikte, tema başında verilen kazanım listesindeki bazı kazanımlara yönelik öğrenci çalışma kitabında etkinliklerin yer almadığı; öğrenci çalışma kitabında yer alan bazı etkinliklerin hitap ettiği kazanımın tema başında verilen listede bulunmadığı gibi sonuçlara varılmıştır.

Gündoğdu (2012), “*İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı makalesinde ilköğretim altıncı sınıf sözcük öğretimi alanında yer alan etkinliklerin temalara, temel dil becerileri ve dil bilgisi alanlarına, kullanılan yöntemlerin çeşitliliğine, sözcük öğretimi boyutlarına, bilişsel düzeylere ve öğrenilmesi beklenen söz varlığı öğelerinin dağılımına göre incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak 6.sınıf çalışma kitabı ve araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmada, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda yer alan sözcük öğretimi etkinliklerinin tema, beceri, yöntem, boyut, bilişsel düzey ve söz varlığı öğelerinin nicelik ve niteliksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda en fazla etkinliğe sahip temaların Duygular, Okuma Kültürü ve Doğa ve Evren; en az etkinliğe sahip olan temaların ise Atatürkçülük ve Sevgi temaları olduğu, sözcük öğretimi ile ilgili etkinlikler beceriler açısından incelendiğinde yazma becerisi, okuma becerisi ve dil bilgisi alanlarını geliştirmeye yönelik etkinlik sayısının oldukça yüksek olduğu görülürken dinleme/izleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sayıca az olduğu, sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerin uygulama basamağında daha fazla olduğu, değerlendirme ve sentez basamaklarında ise etkinliklerin yer almadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Güneş (2012), “*Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi*” adlı makalesinde Türkçe öğretiminde etkinlik ve görevlere yer verilmesini ve testlerden vazgeçilmesini savunmuştur. Yapılandırmacılığa dayanan dil öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil ve zihinsel becerileri geliştirici olmasını önemseydiğini belirtmiştir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilere düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinliklerin verilmesi öngörülmüş ve Türkçe Öğretim Programı buna göre hazırlanmıştır. Fakat uygulamada hala çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Türkçe öğretiminin amacına ulaşması isteniyorsa çoktan seçmeli testler yerine programlarda öngörülen etkinlik, görev ve projelere ağırlık verilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Turhan (2013), “*Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Günlük Yaşama İlişkin Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme*” adlı makalelerinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve farklı yayınevleri tarafından hazırlanan 9 ortaokul (5- 8. sınıflar) Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan

günlük yaşama ilişkin etkinlikleri inceleyip değerlendirmişlerdir. Bu sebeple araştırmanın modeli betimleme/taramadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki günlük yaşama ilişkin etkinlikler nicel ve nitel yönden eksikliklere sahiptir, bu konuyla ilgili etkinlikler, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla bulunurken; özel yayınevleri, bu tür etkinliklere daha az yer vermektedir. Araştırmada ayrıca etkinliklerin, genellikle görsel okumaya dayandırıldığı, sınıf düzeylerine dağılımlarının dengeli olmadığı ve programlardaki kazanımlarla tam olarak paralellik göstermediği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Savaş (2014)'ın, “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde kitaplardaki dinleme etkinlikleri bilişsel basamaklara göre sınıflandırılmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. 2012-2013'te bir yayınevi tarafından hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dinleme etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmada değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda dinleme etkinliklerinin anlama ve çözümlenme basamaklarında yığıldığı, değerlendirme ve yaratma basamaklarında sayıca az olduğu, etkinliklerin dağılımının sınıf düzeylerine göre de farklılaştığı ve dinleme etkinliklerinin değerlendirildiğinde genel olarak öğretim programıyla uyumlu hazırlanmadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaylı ve Solak (2014), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri*” adlı makalelerinde ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamak için 30 Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Nitel özellik gösteren çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular üç başlık altında toplanmıştır: yazma etkinliklerinin türü ve niteliği, öğrencilerin yazma etkinliklerini algılama biçimi ve öğretmenlerin yazma etkinliklerini algılama biçimi. Araştırmada, öğretmenlerin genel anlamda etkinlikleri yeterli bulduğu, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olduğu, sınıfların kalabalık olmasının ve zaman yetersizliğinin eğitim sürecini olumsuz etkilediği sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler dönüt vermenin zorluğundan

bahsetmişler ve sonuç olarak da değerlendirme konusunda gelişimin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2015), “*Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması*” adlı yüksek lisans tezinde, ortaokul (5-8) Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerini öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması modeline göre düzenlenen bu çalışmaya Erzurum ilinden 19 Türkçe öğretmeni, 19 ortaokul öğrencisi ve 19 veli katılmıştır. Çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Çalışma grubundan araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formlarıyla veri toplanmıştır. Veriler içerik ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler dinleme becerisinin öneminin farkında oldukları, Öğrenci ve veliler dinleme becerisinin öneminin farkında olmadıkları ve Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinin yapılmasını engelleyen bazı faktörlerin olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Şimşek (2015), “*Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması*” adlı doktora tezinde ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik, öğretmen-öğrenci algılarını karşılaştırmayı; öğretmenlerin hangi yazma etkinliklerine ağırlık verdiklerini, yazma yöntemlerinden hangilerini kullandıklarını ve yazma sürecindeki rollerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel yöntem benimsenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 50 Türkçe öğretmeni ve 414 6.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı” ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen algısı ile öğrenci algısı arasında anlamlı fark olduğu, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü ve yazma yöntemleri değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çerçi ve Derman (2016)’ın, “*Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması*” adlı makalelerinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerini uygulamaya yönelik tutumlarını ölçebilecek nitelikte bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar, Türkçe dersi etkinlikleri tutum ölçeğinin geliştirilmesinde, 7. sınıf öğrencilerinin etkinlikler konusundaki duygu ve düşüncelerinden yola çıkmışlardır. Ölçek, 22 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin

çalışmalar, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinden rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen 526 öğrenciden derlenen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizleri yapılmış ve iç tutarlığı kontrol edilmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre ortaya çıkan ölçek geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahiptir.

Çerçi, (2016), “6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Etkinliği Oluşturan Unsurlar Bakımından Değerlendirilmesi” adlı makalesinde Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinliklerin etkinliği oluşturan unsurlar ve bu unsurların özellikleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Kitapta yer alan 228 etkinlik araştırmacı tarafından incelenmiştir ve etkinliklerin değerlendirilmesi betimsel analiz tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır:

- Ders kitabındaki etkinliklerde en çok bir kazanımı pekiştirmek amaçlanmıştır.
- Öğrencinin etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasında yapacağı görevler etkinliklerin tamamında yer almıştır.
- Öğretmenin etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasında yapacağı görevlerin etkinliklerin büyük bir bölümünde yer almamaktadır.
- İçerik unsuru bakımından konu, kavram ya da araç, gereçlerle ilgili ön bilgilerin yeterince bütün etkinliklerde yer almamaktadır.
- Ortam düzenleyici unsurlara etkinliklerin hiçbirinde yer almamaktadır.
- Etkinliklerin yeni durumlara uyarlanabilme özelliğine sahip olmadığı ve etkinliklerde ölçme değerlendirme boyutuna yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2014), “Temel Becerilerin Geliştirilmesi Açısından İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde 2006 Türkçe öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye yönelik 8 etkinlik tasarlanmıştır. Betimsel nitelik gösteren çalışmada, uygulanan bu etkinliklere yönelik öğrencilerden görüş alınmıştır. Bu görüşlerden hareketle etkinlikleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilerin zevk aldığı, temel becerileri kazanmada öğrencilerin etkinlikleri etkili bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan (2016), “Türkçe Dersi Ortaokul Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisan tezinde örneklem olarak alınan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri söz varlığı ve kelime grupları bakımından incelemek ve söz varlığını,

kelime gruplarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla kitaplarda kaynak taraması yapılmıştır. Çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerdeki söz varlığı ve kelime gruplarının sayısı ve kullanım sıklıkları tespit edilerek sayısal olarak ifade edilmiştir. 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerdeki söz varlığı ve kelime grupları nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir. Çalışmanın sonunda ders kitaplarının bazı hedef ve becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmadığı ve kitapların günümüz koşullarına bağlı olarak güncellenmesi ve yeniden hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Uluçay (2016), “*Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirme Sürecine Etkisi*” adlı doktora tezinde, etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada farklı düzeylerde iki deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışma grubunu Erzincan ilinde alt ve üst düzeyde iki ortaokulda bulunan 64 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 12 etkinlik uygulanmıştır. Çalışmada, uygulanan kelime öğretimi etkinliklerinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmede daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2017), “*Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı*” adlı makalesinde etkinlik, alıştırma, atölye, görev, proje gibi kavramları açıklamış ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kavramların hangi yaklaşımlarda nasıl yer aldığını belirtmiş ve yapılandırmacı yaklaşımda da yapılan çalışmalara etkinlik denildiğini söylemiştir. Etkinliklerin dili öğrenmede aktiflik sağladığına vurgu yapmıştır. Güneş (2017), ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen yaklaşımlardan birinin de Etkinlik yaklaşımı olduğunu söylemiştir. Türkçe eğitiminde de etkinlik yaklaşımının 2005 Türkçe Öğretim Programında benimsenen yapılandırıcı yaklaşım sayesinde kullanılmaya başlandığına değinmiş ve programda bu yaklaşımın nasıl yer aldığını betimlemiştir. Aynı zamanda etkinliklerle ilgili yapılan yanlılara da dikkat çekmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de ölçekleme yoluna gidilmiştir ve bir ölçek geliştirilmiştir. Veri toplama ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine bakıldığında araştırma, hem nitel hem nicel araştırmaların özelliklerini taşımaktadır. Ölçek için madde havuzu oluşturma sürecinde odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşmeden elde edilen veriler maddelerin oluşmasına katkı sağlamıştır. Araştırmanın bu kısmı nitel araştırma özelliği göstermektedir. Fakat bir ölçek geliştirilip veriler bu yolla toplandığı için araştırma nicel araştırma temellidir. Araştırma aynı zamanda alan araştırması olup ilişkisel tarama modelindedir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2010, s. 77). “İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2010, s. 81). Bu çalışmada da öğretmen algıları olduğu gibi belirlenmeye çalışılmış ve algıyla ilişkili değişken olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapan Türkçe Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü ve istekli olmasına özen gösterilmiştir. İlk olarak ölçek geliştirme sürecinde 3 ayrı veri toplanmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra da bir kez daha örneklem alınmıştır.

3.2.1. Pilot Uygulamada Örneklem Belirleme

Seçer (2015a), pilot uygulama için örneklem belirlemede 30 madde üzerinde olan ölçekler için madde sayısının 2 veya 3 katı olmasının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da madde sayısının (68) 3 katından fazla örnekleme ulaşılmıştır. Pilot uygulama esnasında Şahinbey ve Şehitkamil’ de görev yapan 200 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

3.2.2. Faktör Analizinde Örneklem Belirleme

Açımlayıcı faktör analizi için de madde sayısının 5 katından fazla örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. “Faktör analizinde en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel kural olarak ortaya konmaktadır.” (Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016, s. 206). “*Kass ve Tinsley (1979)* toplamda en az 300 bireye ulaşılması veya ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı büyüklükte örneklem belirlenmesini veya daha sağlıklı analiz yapabilmek için en az on katı bireye ulaşılmasının Tabachnick ve Fidell (1966) ile Field (2000)’e göre ise en az 300 bireye ulaşmak gerekir.” (Akt. Seçer, 2015a, s. 79).

“Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünü yeterliğine ilişkin olarak istatistiksel teknikler de fikir verebilmektedir. Bunlar arasında en sık başvurulan teknik Kaiser- Meyer- Olkin’in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği gösterilebilir.” (Seçer, 2015a, s. 79). Araştırmanın KMO değeri ,921 çıkmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün mükemmel yeterlilikte olduğu yorumu yapılabilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi için yine Şahinbey ve Şehitkamil’de görev yapan 351 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

Verilerin doğruluğunu tespit etmek için yapılan DFA için de AFA’ya dahil edilmemiş aynı sayıda (351) Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır.

3.2.3. Asıl Uygulama için Örneklem Belirleme

Elde edilen ölçek aracılığıyla veri toplamak amaçlanmıştır. Bu sebeple de son olarak ölçekten bulunan 33 maddenin 5 katında fazla olan 186 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak da ölçek geliştirilmiştir. Bir ölçeğin geliştirilmesindeki ilk aşama da madde havuzu oluşturmaktır. Madde havuzunu oluşturmak için Gaziantep ilinde yer alan 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup

görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede ortaya çıkan veriler madde havuzunun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programlarından (MEB, 2006 ve MEB, 2017) da faydalanılmıştır. Literatürde bulunan ilgili çalışmalar da madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Uzman görüşleri alınmış ve taslak ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Normallik testleri yapıldıktan sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğe son hali verilmiştir. Veriler ortaya çıkan bu algı ölçeğiyle toplanmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplamada kullanılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra bu ölçek aracılığıyla 186 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır.

3.4. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ

Ölçek geliştirme çalışmalarının ilk aşamasında Türkçe dersi etkinlikleri ve “algı” ile ilgili alan yazın incelenmiş ve yapılan benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Böylelikle ölçülmek istenen konunun temeli oluşturulmuştur. Aşağıda ölçek geliştirme sürecinde izlenen işlem basamakları ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 1.

Ölçek Geliştirme Süreci

1. Ölçülecek yapının literatür taraması ile açıkça belirlenmesi (Madde havuzunu oluşturmak için alan yazın taraması yapılması ve odak grup görüşmesi yapılması)
2. Madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi
3. Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulaması öncesi yapılan çalışmalar (Maddelerin okunabilirliğini, anlaşılabilirliğini, uygulama süresini vb. belirleme çalışmaları)
4. Pilot uygulama
5. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması
6. Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması
7. Açımlayıcı faktör analizi
8. Doğrulayıcı faktör analizi
9. Ölçeğe son şeklinin verilmesi

Tablo 1 incelendiğinde ölçek geliştirme sürecinde 9 aşama olduğu görülmektedir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1. Madde Havuzunun Oluşturulması:

Madde havuzunu oluşturmak için Gaziantep ilinde yer alan 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede ortaya çıkan veriler madde havuzunun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programları'ndan da faydalanılmıştır (MEB, 2006 ve MEB, 2015). Literatürde bulunan ilgili çalışmalar da madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlamıştır (Öksüz, Ak ve Uça, 2009; Açıl, 2011; Kerpiç, 2011; Doğu, 2010; Güneş, 2011; Güneş, 2012; Ataman, 2015; Çerçi, 2016, Güneş, 2011). Maddelerin oluşturulması sürecinde 123 maddelik bir havuz elde edilmiştir.

3.4.2. Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Değerlendirilmesi

“Yeterli sayıda ve ilgili teorik yapıyı tümüyle kapsadığına inanılan düzeyde madde yazımı yapıldıktan sonra bu madde havuzunun pilot uygulama öncesinde alan uzmanlarına ve dil uzmanlarına inceltirilmesi gerekmektedir.” (Seçer, 2015a, s. 58). Hazırlanan maddeler ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 3'ü Türkçe Öğretmenliği alanında, 1'i istatistik alanında olmak üzere 4 uzman tarafından incelenmiştir. Bu süreçte uzmanların görüşlerini belirtmeleri için uzman değerlendirme formu hazırlanmış (1=Uygun, 20=Uygun Değil ve 3=Düzeltilmeli) ve doldurmaları için bu form verilmiştir. Düzeltilmeli denilen maddeler için açıklama istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler de ise değiştirme ve düzeltme yapılmıştır. 51 madde ölçekten çıkarılmış ve 19 madde üzerinde düzenleme yapılmıştır. Bunun sonucunda ölçek 72 maddeye düşmüştür.

3.4.3. Pilot Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Bu işlemlerin ardından ölçekte gözden kaçan herhangi bir anlatım bozukluğu ya da imla hatası olup olmadığını görebilmek, uygulama süresini ölçebilmek ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek problemleri tespit edebilmek amacıyla öncelikle 3 gönüllü Türkçe öğretmeniyle uygulama yapılmıştır. Maddelerin her biri 3 Türkçe öğretmenine tek tek ve ayrı zamanlarda okunmuştur. Anlaşılmayan maddeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ölçek 20 gönüllü Türkçe öğretmenine uygulanarak bir ön uygulama (pre-pilot) daha yapılmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği güçlendirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler ışığında maddelerde gerekli düzenlemeler ve madde çıkarmalar yapılmıştır.

Ölçek 72 maddeden 68 maddeye düşmüştür. Kalan maddeler ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamaktadır.

3.4.4. Pilot Uygulamanın Yapılması

Bu aşamada pilot uygulama yapılmıştır. “*Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen psikolojik niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir.*” (Seçer, 2015a, s. 59).

Gaziantep ilinde görev yapan 200 Türkçe Öğretmenine 68 maddelik denemelik ölçek uygulanmıştır. Veriler SPSS 18 programına girilmiş ve ters maddeler 5=1, 4=2,3=3, 2=4, 1=5 şeklinde ters olarak kodlanmıştır. Diğer analizlerde de bu kodlama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda veriler SPSS 18 paket programı aracılığıyla Cronbach Alpha testine tabi tutulmuştur. “Bu süreçte özellikle üzerinde durulması gereken şey pilot uygulamada elde edilen Cronbach alfa değerinin .70 ve üzerinde bir değere sahip olup olmadığının incelenmesidir. Eğer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.” (Seçer, 2015a, s. 60).

Tablo 2.

Pilot Uygulama Analizi-Cronbach Alpha Testi

Cronbach's Alpha	,972
------------------	------

Yapılan analiz sonucu ölçeğin iç tutarlılığı ,972 olarak belirlenmiştir. Bu değer pilot uygulama aşamasında ölçeğin oldukça iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra “Corrected Item- Total Correlation” sütunu incelenmiş ve ölçeğin iç tutarlılığını düşüren üç madde (23, 30 ve 33. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır

Tablo 3.

Maddelerin Korelasyon Değerleri

Maddeler	Corrected Item-Total Correlation
23	,278
30	,293
33	,216

Tablo 3 incelendiğinde 23, 30 ve 33. Maddelerin korelasyon değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ölçek 68 maddeden 65 maddeye düşmüştür. Ölçek 65 maddeyle açımlayıcı faktör analizine hazır hale gelmiştir.

3.4.5. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması

Pilot uygulaması yapılan denemelik ölçek açıcı faktör analizi için 351 Türkçe Öğretmenine uygulanmıştır.

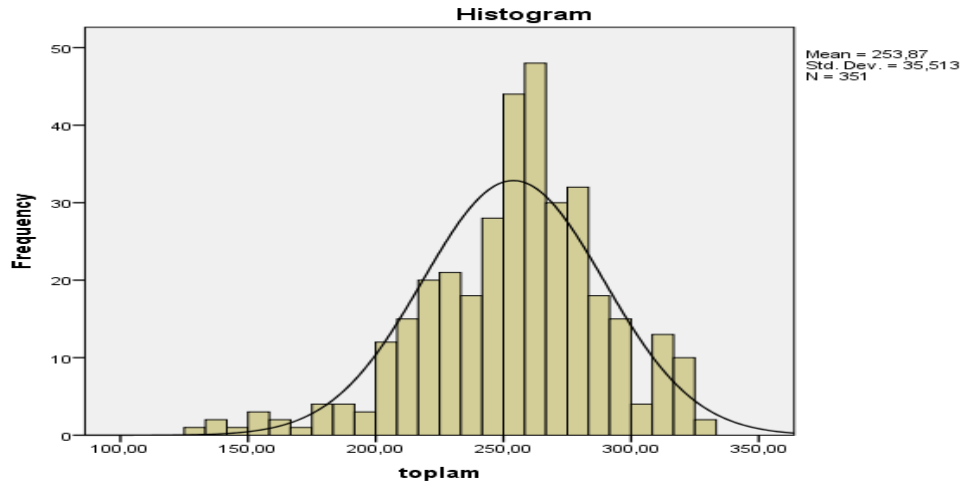
3.4.6. Faktör Analizi Öncesi Güvenirlik Çalışmaları

“Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması.” (Büyüköztürk, 2015, s. 40). Faktör analizine başlamadan önce veri setinin normallik varsayımlarına uygun olması gerekmektedir. Bunun için gerekli istatistikler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.
Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikleri

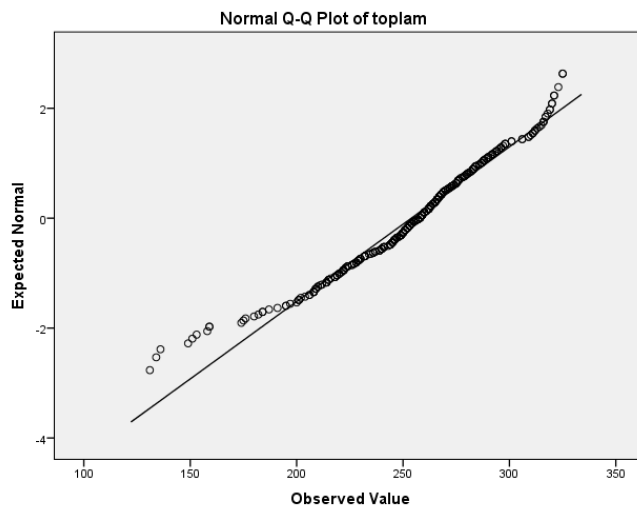
İstatistik	Değeri	Standart Hata
Ortalama	253,8746	1,89554
Medyan	257,7500 ^a	
Varyans	1261,173	
Standart Sapma	35,51299	
Minimum Değer	131,00	
Maksimum Değer	325,00	
Ranj	194,00	
Çarpıklık	-,621	,130
Basıklık	,909	,260

“ÇK’ nın “0” olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı, 0’ dan küçük çıkması negatif (sola), 0’ dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir.” (Büyüköztürk, 2015, s. 40). Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayıları (-, 621 ve ,909) bu sınırlar içinde yer aldığından taslak ölçekten elde edilen toplam puanın dağılımının normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Aşağıdaki histogramda da normal dağılım gösterdiği görülmektedir.



Şekil 1. *Toplam Puan Histogramu*

“Dağılımın normalliği konusunda başvurulan bir başka yöntem grafik ile incelemidir.” (Büyüköztürk, 2015, s. 40). Şekil 1’de toplam puan histogramı verilmiştir. Histogramda görüldüğü gibi ölçekten elde edilen puanlar normal dağılım göstermektedir.



Şekil 2. *Normal Q-Q Grafiği*

Şekil 2’de verilen Q-Q grafiği de normallik hakkında yorum yapmamızı sağlar. Grafik incelendiğinde 45 derecelik açığa yakın olduğu için normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5.
KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,921
Barlett Testi	x	6617,249
	Sd	528
	P	,000

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde KMO katsayısının (0,921>0,9) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. “Faktörleşebilirlik için KMO'nun ,60'dan yüksek çıkması beklenir.” (Büyüköztürk, 2015, 136). Ayrıca Bartlett Testinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması ($p<,05$) da verilerin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir.

Verilerin uygunluğu test edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir.

3.4.7. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

Faktör Analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlar. Araştırmada, faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. “Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliğiyle de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır.” (Tavşancıl, 2014, s. 202).

“Açıklayıcı faktör analizi, değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen gizil/örtük değişkenler) ile benzer olup olmadığını ortaya koyar.” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 178). “Açıklayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin olarak istatistiksel teknikler de fikir verebilmektedir. Bunlar arasında en sık başvurulan teknik olarak Kaiser-Meyer Olkin'in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği gösterilebilir.” (Seçer, 2015a, s. 79). “Örneklem büyüklüğü için değer,

- 0.50-0.60 arasında ise “kötü”,
- 0.60-0.70 arasında ise “zayıf”,
- 0.70-0.80 arasında ise “orta”,
- 0.80-0.90 arasında ise “iyi” ve
- 0,90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu yorumu yapılır.” (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005. Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 207).

Tablo 6.
KMO Katsayısı ve Barlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,921
Barlett Testi	X	6617,249
	Sd	528
	P	,000

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde KMO katsayısının (0,921>0,9) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kullanılan veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğu söylenilebilir. "Faktörleşebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir." (Büyüköztürk, 2015, s. 136).

"Veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu belirlemek için ise 'Barlett's test of sphericity' değerinin anlamlılığı incelenmelidir." (Seçer, 2015a, s. 82). Bu doğrultuda sözü edilen değer incelendiğinde ($p < 0,05$) anlamlı olduğu veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bartlett Testinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması da verilerin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir

Tablo 7.
İlk Analiz Sonucu Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	11,701	35,458	35,458
2	1,285	3,893	39,351
3	1,501	4,548	43,900
4	1,058	3,206	47,106
5	1,004	3,042	50,148
6	1,024	3,103	53,252
7	,952	2,884	56,136

Tablo 7 incelendiğinde ilk analiz sonucu elde edilen faktörleşmelerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Faktörlerin öz değerlerine de bakıldığında birinci faktörün diğer faktörlere göre çok büyük özdeğere sahip olduğu görülmektedir. Faktör yapısını daha basit hale getirmek için analize döndürme yöntemleri kullanılarak devam edilmiştir. Bu yöntemlerden ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan dik döndürme yöntemi benimsenmiştir. Dik döndürme Varimax, Equamax ve Quartimax teknikleriyle yapılabilir. Quartimax iki faktörlü yapılarda önerilmektedir. Ölçeğin 2'den daha fazla faktöre sahip olacağı öngörüldüğünden bu teknik tercih edilmemiştir. Varimax ve Equamax tekniklerinden hangisinin kullanılacağına ise deneme yanılma yöntemiyle karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Varimax tekniğindeki

faktörleşmelerin kavramsal olarak daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax tercih edilmiştir. “Eğer dik döndürme yapılacak ise sosyal bilimlerde genellikle varimax, eğik döndürme yapılacak ise genellikle promax kullanılır.” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 214).

Dik döndürme yapıldıktan sonra ölçekten madde çıkarma ölçütleri belirlenmiştir. Birinci ölçüt faktör yük değerleri, ikinci ölçüt ise maddelerin binişik olma durumudur. “Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az ,32 ve üzerinde olması gerekmektedir.” (Seçer, 2015a, s. 87). “Tabachnick ve Fidell’e (2001) göre ise temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir.” (Akt. Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016, s. 194). Component Matrix tablosu incelendiğinde ,32’nin altında faktör yüküne sahip madde olmadığı tespit edilmiştir.

İkinci olarak binişik maddeler tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. “Binişik maddeden kast edilen şey bir maddenin birden fazla faktör altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olması durumudur.” (Seçer, 2015b, s. 167). Binişik maddelerin belirlenmesinde faktör yük değerleri arasında en az .10 düzeyinde fark olması beklenir. Bu ölçütü taşımayan maddeler ölçekten çıkarılır. Bu ölçüt dikkate alınarak sırasıyla 41, 59, 33, 23, 49, 24, 29, 10, 19, 22, 21, 54, 39, 15, 53, 32, 16, 48, 34, 30 ve 57 numaralı maddeler binişik oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra analiz işlemi tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda da binişik çıkan 20, 18, 56, 31, 47, 14 ve 58. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Analiz işlemi yine tekrarlanmıştır ve 46, 44 ve 45. maddeler de binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Analiz işlemi tekrar yapılmış ve son olarak da 6. madde ölçekten çıkarılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda ölçekteki binişik maddelerin tamamı ölçekten atılmıştır. Ölçek 33 maddeye düşmüştür. Bu 33 maddenin 5’i olumsuz 28’i olumludur. Analiz işlemi yapılırken de bu olumsuz maddeler ters olarak kodlanmıştır.

Döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen son analiz değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

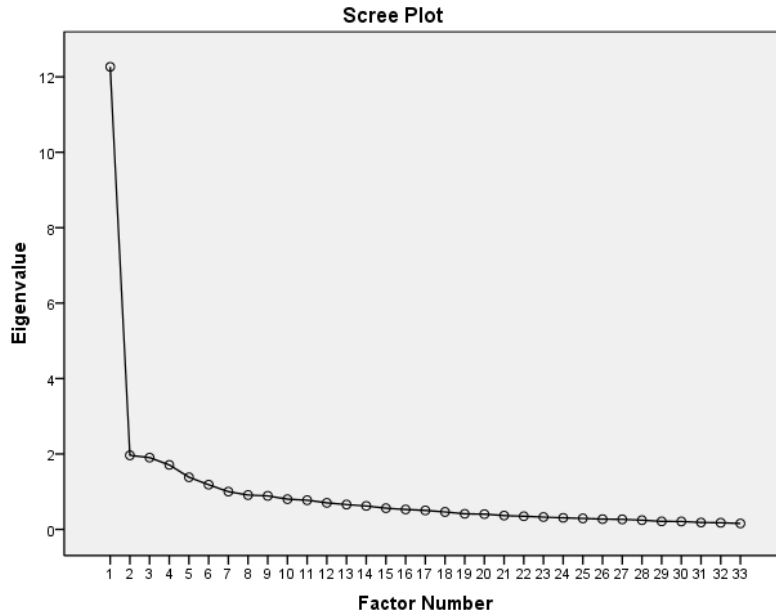
Tablo 8.

Oluşan Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	3,383	10,252	10,252
2	3,340	10,123	20,374
3	3,184	9,649	30,024
4	3,096	9,383	39,407
5	2,465	7,469	46,875
6	1,860	5,636	52,511
7	1,196	3,624	56,136

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Özdeğer grafiği (Scree plot) incelendiğinde de grafiğin 7 faktörden sonra hemen hemen belli bir doğrultuda gittiği görülmektedir. Faktörlerin özdeğerleri 1'in üzerinde olmalıdır. Yedi faktörün hepsinin de özdeğere uygundur. Buradan hareketle ölçeğin 7 faktörlü yapısı desteklenmektedir. Faktörlerin özdeğerleri 1,196-3,383 arasında değerler almaktadır. Varyansın %3,383'ü birinci faktör, %3,340'ı ikinci faktör, %3,184'ü üçüncü faktör, %3,096'sı dördüncü faktör, %2,465'i beşinci faktör, %1,860'ı altıncı faktör ve %1,196'sı yedinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin tamamının varyansları incelendiğinde varyans ölçeğin %56,136'sını açıklamaktadır. "Henson ve Roberts (2006), %52 ve üzerinde bir değer ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmektedirler." (Akt. Seçer, 2015a, s. 86). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı varyans oranı yeterli olarak değerlendirilebilir.

Özdeğer



Şekil 3. Faktör Özdeğer Çizgi Grafiği

Şekil 3'te de ölçeğin yedi faktörlü yapısı desteklenmektedir. 7.kırılma noktasından sonra maddeler düz bir çizgi üzerinde devam etmektedir. Tablo 9'da ise aynı hesaplamalar sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör bileşenlerinden oluşan matristeki faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 9.
Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi- Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
36	,763						
35	,727						
38	,717						
37	,711						
40	,539						
2		,667					
12		,598					
3		,591					
13		,539					
4		,526					
55		,447					
1		,424					
11		,419					
63			,828				
64			,741				
62			,621				
61			,599				
65			,496				
27				,777			
28				,619			
51				,541			
26				,495			
52				,456			
50				,451			
17					,637		
9					,588		
25					,548		
60					,394		
8						,826	
7						,604	
5						,536	
43							,515
42							,718

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde 5 madde, ikinci faktörde 8 madde, üçüncü faktörde 5 madde, dördüncü faktörde 6 madde, beşinci faktörde 4 madde, altıncı faktörde 3 madde ve yedinci faktörde 2 madde bulunmaktadır. Ölçek 33 maddeden oluşan, yedi faktörlü bir yapıya sahiptir. Madde 60 diğer maddelere göre daha düşük faktör yüküne sahip olsa da kapsam geçerliliğini korumak için ölçekten çıkarılmamıştır.

Aşağıdaki tablolarda faktörlerde bulunan maddeler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 10.
Birinci Faktörden Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
35. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.	,727
36. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.	,763
37. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.	,711
38. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.	,717
40. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.	,539

Tablo 10 incelendiğinde birinci faktör altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersinin dört temel dil becerileri ve söz varlığıyla ilgilidir. Bu sebeple birinci faktöre “Dil Becerileri ve Söz Varlığı” ismi verilmiştir.

Tablo 11.
İkinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
1. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.	,424
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırıcı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.	,667
3. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.	,591
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.	,526
11. Türkçe dersi etkinlikleri, ürün odaklı ölçme değerlendirmeyi kolaylaştırır.	,419
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.	,598
13. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetilen bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.	,539
55. Türkçe dersi etkinlikleri, birden çok becerinin aynı anda ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.	,447

Tablo 11 incelendiğinde ikinci faktör altında 8 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin işlev boyutuyla ilgilidir. Bu sebeple ikinci faktöre “İşlev” ismi verilmiştir.

Tablo 12.
Üçüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
61. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	,599
62. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	,621
63. Türkçe dersi etkinlikleri, öz değerlendirmeye olanak tanır.	,828
64. Türkçe dersi etkinlikleri, akran değerlendirmeye olanak tanır.	,741
65. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.	,496

Tablo 12 incelendiğinde üçüncü faktör altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgilidir. Bu sebeple üçüncü faktöre “Ölçme ve Değerlendirme” ismi verilmiştir.

Tablo 13.

Dördüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
26. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.	,495
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.	,777
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.	,619
50. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.	,451
51. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.	,541
52. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.	,456

Tablo 13 incelendiğinde dördüncü faktör altında 6 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinlikleri uygulanırken öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu rollerle ilgilidir. Bu sebeple dördüncü faktöre “Öğretmen ve Öğrenci Rolü” ismi verilmiştir.

Tablo 14.

Beşinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.	,588
17. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.	,637
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.	,548
60. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.	,394

Tablo 14 incelendiğinde beşinci faktör altında 4 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin olumsuzluklarıyla ilgilidir. Bu sebeple beşinci faktöre “Etkinliklerin Olumsuz Yanları” ismi verilmiştir.

Tablo 15.

Altıncı Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
5. Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.	,536
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.	,604
8. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.	,826

Tablo 15 incelendiğinde altıncı faktör altında 3 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler Türkçe dersi etkinliklerinin etkileşim yönüyle ilgilidir. Bu sebeple altıncı faktöre “Etkileşim” ismi verilmiştir.

Tablo 16.

Yedinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
42. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.	,515
43. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.	,718

Tablo 16 incelendiğinde yedinci faktörde 2 maddenin olduğu görülmektedir. Bu faktördeki maddeler Türkçe dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilere yöneliktir. Bu sebeple yedinci faktöre “Üstbilişsel Beceriler” ismi verilmiştir. Yedinci faktörde yukarıda belirtildiği gibi 2 madde bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar bir faktörde en az 3 maddenin olması gerektiğini belirtmiştir. Fakat yapılan araştırmalar ve başvuru uzman görüşleri sonucu bu iki maddenin literatür için önemli olduğu ve ölçekte kalması gerektiği kararına varılmıştır.

3.4.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

“Doğrulayıcı faktör analizi yurt dışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde veya özgün bir ölçme aracı geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen örtük yapının model uyumunun incelenmesi amacıyla sıklıkla kullanılan bir faktör analizi yaklaşımıdır.” (Seçer, 2015a, s. 90). “Doğrulayıcı faktör analizi,

gizil değişkenlerle ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir.” (Tabachnick ve Fidell, 2001. Akt. Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016, s. 275).

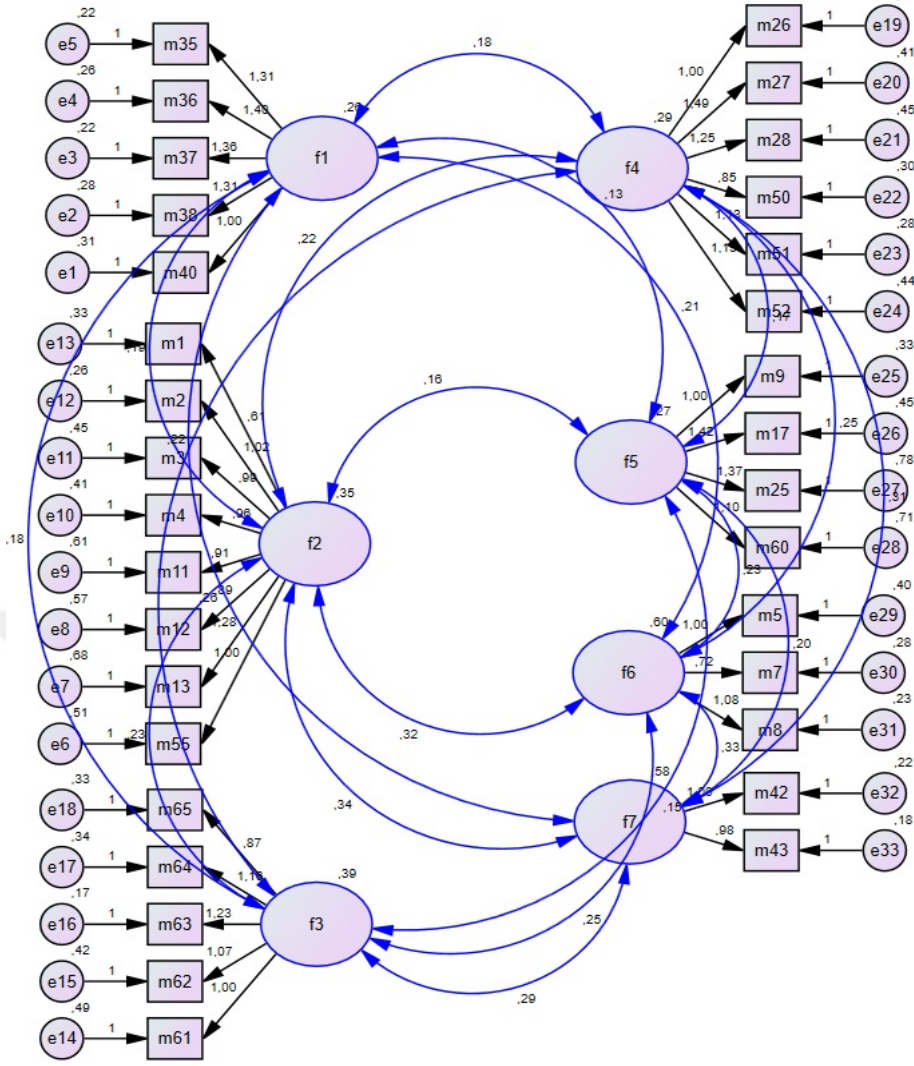
Analizler için LISREL programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen uyum istatistikleri Tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Uyumluluk İndeksleri

Uyumluluk İndeksi	Değerler	Eşik Değer
Serbestlik Derecesi (sd)	474	
Ki-Kare (X ²)	1448,589	
P (p-değeri)	,00	
CFI (Comparative Fit Index)	,91	>,95
GFI (Goodness of Fit Index)	,90	>,90
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	,88	>,85
IFI (Incremental Fit Index)	,92	>,90
NFI (Normal Fit Index)	,90	>,90
NNFI (Non-Normed Fit Index)	,93	>,95
RMSEA (Root Mean Square Error Approximation)	,05	<,08

Awang (2012)’tan alınmış olan değerlerin gösterildiği Tablo 17 incelendiğinde genel olarak modelin değerleri eşik değerlerle karşılaştırıldığında iyi uyum gösteren bir model olduğu görülmektedir. Ayrıca model için hesaplanan yol katsayılarının tamamı 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05’in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,05 ve SRMR değerinin 0,047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,90, AGFI değerinin 0,88, CFI değerinin 0,91 NFI değerinin 0,90 olduğu görülmüştür. Böylelikle geliştirilen 7 faktörlü ölçüm modelinin yapı geçerliliğinin doğrulandığını söylemek mümkündür.



$\chi^2 = 1448,589$, $df = 474$, $p = ,00$, $RMSEA = ,05$

Şekil 4: Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Görüntüsü

Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan bir modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemeyi sağlar. Şekil 4'te görülen doğrulayıcı faktör analizi modelinde, yedi örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizinde belirlenen yedi faktörün) 33 gözlenen değişkeni doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Model incelediğinde açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yedi faktörün doğrulandığı söylenebilir.

3.4.9.Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Ölçek geliştirme süreçleri bire bir takip edilerek geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek pilot uygulamalar, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 33 maddeyle veri toplamaya uygun hale getirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen algı ölçeğinden alınan toplam puana bakılmıştır.

Tablo 18.

Değişkenler göz ardı edildiğinde, katılımcılara ait genel algı puanlarının ortalaması

N	Ortalama	ss
186	92,554	23,678

Tablo 18 incelendiğinde değişkenler göz ardı edilerek toplam algı puanlarının verildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan 186 öğretmenin ölçekten aldıkları toplam puan 92.554’tür. Bu sonuca bakarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için ikili değişkenlerde kullanılan t testi yapılmıştır.

Tablo 19.

Toplam puanın cinsiyetlerin ortalamalarına göre karşılaştıran t-testi sonuçları

	Grup	Levene Testi		N	\bar{x}	sd	df	t	p
		F	Sig.						
Toplam Puan	Erkek	2,825	,095	72	95,083	26,457	184	1,159	,248
	Kadın			114	90,956	26,457			

Tablo 19 incelendiğinde 186 Türkçe öğretmenin 72'sinin erkek ve 114'ünün kadın olduğu görülmektedir. Toplam puanın cinsiyetlerin ortalamalarına göre karşılaştırıldığı Tablo 19'da t-test sonuçları sunulmuştur. Cinsiyetlere göre puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediğini ölçen Levene Homojenlik Testi'nin sonuçlarına göre bu puanlar normal dağılım göstermektedir ($F_{(2,825)}$, $p > ,05$); dolayısıyla, bu iki grubun ortalamaları parametrik t-testi uygulamasına uygundur. Bu amaçla yapılan t-testi sonuçları da aynı tabloda verilmiştir. Buna göre 72 erkek ve 114 kadın çalışmaya katılmıştır. Erkek katılımcıların ortalaması 95.083 iken, kadın katılımcıların ortalamaları 90.956 olarak tespit edilmiştir. T-testi sonucun göre ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(184)}=1,159$, $p > ,05$).

4.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin yaş değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda yaş gruplarına ait betimleyici sonuçlar ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20.

Katılımcıların yaş gruplarına ait betimleyici sonuçlar

Grup	N	\bar{x}	ss
1. 20-25	14	76,500	25,000
2. 26-30	80	93,200	23,271
3. 31-35	53	97,943	23,588
4. 36-40	23	95,130	23,768
5. 41-50	14	84,642	14,647
6. 51 ve üstü	2	62,000	24,041

Tablo 20’de katılımcıların yaş aralıklarına göre gruplandırılmaları verilmiştir. Tabloda, her yaş aralığında kaç katılımcı olduğu, bu katılımcılara ait puan ortalamaları ve bu puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 20-25 yaş aralığında 14 öğretmenin, 26-30 yaş aralığında 80 öğretmenin, 31-35 yaş aralığında 53 öğretmenin, 36-40 yaş aralığında 23 öğretmenin, 41-50 yaş aralığında 14 öğretmenin ve 51 ve üstü yaş aralığında ise 2 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 21.

Katılımcıların yaş gruplarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları

	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	8077,009	5	1615,402			
Gruplar içi	95640,953	180	531,339	3,040	,012	G6<G3
Toplam	103717,962	185				

Tablo 21’de katılımcıların yaş gruplarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(5-180)} = 3,040, p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit için yapılan Scheffe

testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup6 (51 yaş ve üstü) ile Grup 3'ün (31 ve 35 yaş arası) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Üçüncü alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin kıdem durumları değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda kıdem gruplarına ait betimleyici sonuçlar ve ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22.

Katılımcıların kıdem durumlarına ait betimleyici sonuçlar

Grup	N	\bar{x}	Ss
1. 1-5	68	89,558	24,699
2. 6-10	60	95,450	22,014
3. 11-15	40	95,600	24,485
4. 16-20	6	97,500	27,955
5. 21+	12	82,416	19,298

Tablo 22’de katılımcıların mesleki kıdem durumlarına göre gruplandırılmaları verilmiştir. Tabloda, katılımcılar mesleki kıdemlerine göre beş gruba ayrılmıştır. Tabloda, bu gruplara ait puan ortalamalar ve bu puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 68’inin 5, 60’ının 6-10, 40’ının 11-15, 6’sının 16-20 ve 12’sinin 21 ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 23.

Katılımcıların kıdem durumlarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları

	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	2864,331	4	716,083		
Gruplar içi	100853,631	181	557,202	1,285	,278
Toplam	103717,962	185			

Tablo 23’te katılımcıların göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{(4-181)}=1,285$, $p>,05$).

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dördüncü alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda mezun oldukları fakülteye ilişkin betimleyici sonuçlar ve ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24.

Katılımcıların mezun oldukları fakülteleere ait betimleyici sonuçlar

Grup	N	\bar{x}	ss
1. EF	167	94,012	23,4011
2. FEF	16	81,937	23,5130
3. Diğer	3	68,000	16,6433

Tablo 24’te katılımcıların mezun oldukları fakülteleere göre gruplandırılmaları verilmiştir. Tabloda her fakülteden mezun kaç katılımcı olduğu, bu katılımcılara ait puan ortalamaları ve bu puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 167’si Eğitim Fakültesi, 16’sı Fen ve Edebiyat Fakültesi ve geri kalan 3’ü de diğer fakültelerden mezundur.

Tablo 25.

Katılımcıların mezun oldukları fakülteleere göre aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları

	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	3967,049	2	1983,524			
Gruplar içi	99750,914	183	545,087	3,639	,028	G3<G1
Toplam	103717,962	185				

Tablo 25’te katılımcıların mezun oldukları fakülteleere göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-183)}=3,639$, $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit

için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup3 (Diğer fakülteler) Grup 1'in (Eğitim Fakültesi) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmıştır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda eğitim durumlarına ilişkin betimleyici sonuçlar ve ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26.

Katılımcıların eğitim durumlarına ait betimleyici sonuçlar

Grup	N	\bar{x}	ss
1. Lisans	160	93,681	24,115
2. Y. Lisans	21	86,428	20,968
3. Doktora	5	82,200	15,254

Tablo 26’da katılımcıların eğitim durumlarına ait betimleyici sonuçlar verilmiştir. Tabloda, katılımcıların lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerine göre sınıflandırılmış ve bu gruplara ait puan ortalamaları ve bu puanların standart sapmaları verilmiştir. Genel anlamda, lisans mezunları en yüksek ortalamaya, doktora mezunları ise en düşük ortalamaya sahip olarak görünmektedir.

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 160’ının lisans, 21’inin yüksek lisans ve 5’inin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 27.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları

	Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	1527,276	2	763,638		
Gruplar içi	102190,687	183	558,419	1,367	,257
Toplam	103717,962	185			

Tablo 27’de katılımcıların eğitim durumlarına göre aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{(2-183)}=1,367$, $p> ,05$).

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Altıncı alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin dersine girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenine göre algıları farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda öğrenci sayılarına ait betimleyici sonuçlar ve ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28.
Öğrenci sayılarına ait betimleyici sonuçlar

Grup	N	\bar{x}	Ss
1. 15	11	90,272	27,691
2. 16-20	31	87,806	23,365
3. 21-25	45	92,688	20,830
4. 26-30	68	97,026	18,282
5. 31-35	36	91,527	25,562
6. 36+	25	93,880	31,452

Tablo 28’de katılımcıların öğrenci sayılarına ait betimleyici sonuçlar verilmiştir. Tablo 28’ de, katılımcılar, dersliklerindeki öğrenci sayılarına göre sınıflandırılmış ve bu gruplara ait puan ortalamaları ve bu puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısı 15 olan 11, 16-20 arasında olan 31, 21-25 arasında olan 45, 26-30 arasında olan 68, 31-35 arasında olan 36 ve 36’ dan fazla olan 25 Türkçe öğretmeni bulunmaktadır.

Tablo 29.

Öğrenci sayılarına göre alınan puanların ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları

	Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	1598,711	5	319,742		
Gruplar içi	102119,251	180	567,329	,564	,728
Toplam	103717,962	185			

Tablo 29'da öğrenci sayılarına göre alınan puanların ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{(2-180)}=,564, p> ,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Yapılan analizler geliştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları” ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu ölçek kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları belirlenmek istenmiştir. Öncelikle toplam puana bakılarak öğretmenlerin algı düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ölçekten elde edilen algı puanının (92,54) oldukça yüksek olması öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine yönelik algılarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son yıllarda ezberci değil de uygulamaya dönük etkinlik temelli öğretimin ön plana çıktığını düşünürsek, etkinliklerin uygulayıcısı öğretmenlerin olumlu algılara sahip olması doğal bir sonuçtur. Ayrıca bu sonucun böyle çıkmasında 2006 ve 2017 Türkçe Dersi Programları'nın etkinlik temelli anlayışla şekillenmesinin de etkisi olduğu söylenilebilir. Alan yazındaki çalışmalar da incelendiğinde öğretmenlerin etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Odabaşı (2007), çalışma kitabındaki etkinlikleri kazanımları gerçekleştirme düzeyini incelemiş ve Türkçe öğretmenlerinin etkinlikler konusunda genellikle olumlu görüş bildirdiğini tespit etmiştir. Çalışmadaki tüm öğretmenlerin çoklu zekâ alanlarına yönelik kazanım ve etkinliklere ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Doğu (2010), Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında öğretmenlerin etkinliklere genellikle olumlu baktığı sonucuna ulaşmıştır. Yaylı ve Solak (2014), çalışmalarında öğretmenlerin yazma etkinliklerini genel anlamda yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2015) da dinleme etkinliklerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin dinleme etkinliklerinin önemini farkında olduğu sonucuna varmıştır. Şimşek (2015) yazılı anlatım becerilerine yönelik öğretmen ve öğrenci algılarını karşılaştırdığı çalışmasında öğretmen algılarıyla

öğrenci algıları arasında fark olduğunu belirlemiştir ve öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik algıları daha olumlu bulunmuştur. Adı geçen çalışmalarda elde edilen sonuçlarla, bu çalışmada elde edilen sonuçların aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumları ve öğrenci sayıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Günümüzün yenilikçi öğretmenleri –kadın veya erkek olsun- gelişen ve değişen eğitim uygulamalarına açıktırlar. Bu sebeple öğretmenlerin algılarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark çıkmaması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Üner (2010) Türkçe çalışma kitabındaki etkinliklerle ilgili öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında öğretmenlerin dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Şimşek (2015) de yazılı anlatım etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarını karşılaştırdığı çalışmasında öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Son dönemlerde eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu dönemin öğretmenleri de bu yaklaşımlara uygun olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla yeni nesil öğretmenlerin ezberci anlayışla öğretim yapan eski nesil öğretmenlere göre etkinlik kavramına ilişkin daha olumlu algılara sahip olması doğal bir sonuçtur.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla mesleki kıdem arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark çıkıp, kıdemleri arasında fark çıkmayışı ilk bakışta tuhaf görünebilir. Fakat öğretmenlerin yaşlarıyla mesleki kıdemleri her zaman doğru orantılı değildir. Kişinin yaşı büyük olabilir ama mesleğe geç başlamıştır. Bunun sonucu olarak da mesleki kıdemle etkinlik algısı arasında anlamlı bir fark çıkmaması da beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Üner (2010), Türkçe çalışma kitabındaki etkinliklerle ilgili öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında ders etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılığa

ulaşamamıştır. Şimşek (2015) de öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark eğitim fakülteleri ile diğer fakülteler arasındadır. Çünkü eğitim fakültesinden mezun olan bir öğretmen 4 yıl boyunca eğitim formasyonu almış, öğretmenlik uygulaması derslerine katılmıştır. Bu sebeple yeni yaklaşımlara ve uygulamalara yönelik algılarının daha yüksek olması doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler formasyon eğitimi açısından daha eksik durumda olabilir. Dolayısıyla iki grubun sahip oldukları algılar da farklılık gösterebilir. Özçakmak (2011) da yazma becerisi etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özçakmak’ın çalışmasıyla bu çalışmanın sonuçları birbirini doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlk bakışta bir öğretmenin lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olmasıyla algıları arasında anlamlı bir fark çıkması beklenebilir. Fakat yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenler kendilerini akademik anlamda geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Dolayısıyla lisans mezunu öğretmenlerden etkinlik kavramına bakış konusunda daha olumlu algılara sahip olacakları kanısına varmak yanlış olacaktır. Çünkü lisans mezunu öğretmenlerin de yeni gelişmelere aynı oranda açık oldukları ve gelişmeleri takip ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte hem lisans eğitimi hem de lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenler, Türkçe dersinin gereklerini aynı derecede yerine getirmek ve belirli bir programı yürütmek sorumluluğundadırlar. Nitekim etkinlik temelli öğretimin önemine aynı derece sahip oldukları kabul edilirse de sahip oldukları etkinlik algıları farklılık göstermeyecektir.

Öğretmenlerin etkinlik algılarıyla öğrenci sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Belirli bir formasyon eğitimi almış bir öğretmenin dersine girdiği sınıflardaki öğrenci sayılarının onun etkinlik kavramına bakışını etkilememesi doğal bir sonuçtur. Öğrenci sayıları etkinliklerin uygulanma sırasında belirli bir ölçüde etkili olabilir. Az mevcutlu sınıflarda etkinlik temelli uygulamalar daha kolay yapılırken mevcudun çok olduğu sınıflarda daha zor yapılabilir. Fakat her iki durumda da etkinlik anlayışına yönelik öğretmenin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz algılar farklılık

göstermeyecektir. Çünkü günümüz öğretmenleri, uygun şartlar sağlandığında yenilikçi yaklaşımların etkililiğinin farkındadırlar. Şimşek (2015) çalışmasında öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının, dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla, bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbirini doğrular niteliktedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için de “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları” adlı ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek aracılığıyla da veri toplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde literatür taraması yapılmış ve oluşturulan 123 maddelik madde havuzu alan uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşler neticesinde maddelerde azaltmaya ve düzeltmeye gidilmiştir. Ardından pilot uygulama öncesi çalışmalar yapılmıştır. Maddelerin dil ve anlatımında da düzenlemeye gidilmiştir. Daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Böylece madde uyumları gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama sonrası 3 madde, iç tutarlılığı düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece madde sayısı 68’den 65’ e düşmüştür.

Pilot uygulamadan sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 351 Türkçe öğretmenine ulaşılarak veriler toplanmıştır. Veri analizine başlamadan önce verilerin normallik durumu kontrol edilmiştir. Normallik testlerinden elde edilen sonuçlar normallik varsayımlarını karşıladığı için sürece açımlayıcı faktör analiziyle devam edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddeler, binişik olma durumu ve faktör yük değerinin düşük olması gibi sebeplerden dolayı 65’ten 33 maddeye düşmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın % 56, 136’sını açıklayan 7 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Bu oran açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değer ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan yedi alt boyutu isimlendirme (etiketleme) çalışması yapılmıştır. İsimlendirme aşamasında literatürden faydalanılmış ve uzmanlardan görüş alınmıştır. Bunların

sonucunda birinci faktöre dil becerileri ve söz varlığı, ikinci faktöre işlev, üçüncü faktöre ölçme ve değerlendirme, dördüncü faktöre öğretmen ve öğrenci rolü, beşinci faktöre olumsuz yanları, altıncı faktöre etkileşim ve son olarak da yedinci faktöre üstbilişsel beceriler isimleri verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra faktör yapısının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlarla da açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının doğrulandığı söylenebilir (RMSEA değeri 0,05, SRMR değeri 0,047, GFI değeri 0,90, AGFI değeri 0,88, CFI değeri 0,91 NFI değeri 0,90). Ölçeğin model uyum indeksleri yeterli olarak değerlendirilebilir.

Ölçekleme çalışmasından sonra bu ölçek aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin etkinliklere yönelik algıları belirlenmek istenmiştir. Gaziantep ilinde görev yapan 186 Türkçe öğretmenine bu ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin uygunluğu tespit edildikten sonra analiz işlemleri yapılmıştır. Bu ölçek aracılığıyla cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları ile etkinlik algısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Böylece ikili değişkenlerde t testi, ikiden çoklu değişkenlerde ise ANOVA yapılmıştır.

Bulgular incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1) Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları genel algı puanlarına bakılmıştır. Araştırmaya katılan 186 öğretmenin ölçekten aldıkları toplam puan 92,554'tür. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için t testi yapılmıştır. 72 erkek ve 114 kadının katıldığı araştırmada anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(184)}=1,159$, $p>,05$). Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

3) Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla yaşları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(5-180)}=3,040$, $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup6 (51 yaş ve üstü) ile Grup 3'ün (31 ve 35 yaş arası) puan ortalamalarında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Türkçe

öğretmenlerinin etkinlik algılarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

4)Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için ANOVA testi sonuçları incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(4-181)}=1,285$, $p> .05$). Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

5)Araştırmanın dördüncü alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla mezun oldukları fakülte arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu sebeple ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-183)}=3.639$, $p< .05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 3'le (Diğer fakülteler) Grup 1'in (Eğitim Fakültesi) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algılarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

6)Araştırmanın beşinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla eğitim durumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu sebeple ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2-183)}=1.367$, $p> .05$). Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

7) Araştırmanın altıncı alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarıyla öğretmenlerin dersliklerindeki öğrenci sayısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu sebeple ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2-180)}=.564$, $p> .05$). Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin etkinlik algılarının dersliklerindeki öğrenci sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlardan ve odak grup görüşmesindeki öğretmenlerin görüşlerinden hareketle şu öneriler de bulunulmuştur:

- Sonuçlar yorumlandığında Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarında yaşa göre farklılıklar görülmektedir. Bu farklılığı gidermek

ve üst yaş grubunun da etkinlik algılarını yüksek tutmak için bu öğretmenlere etkinlik temelli öğretime yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Fakat bu eğitimlerin de teoride kalmaması, uygulamaya dönük gerçekleştirilmesi eğitimin daha etkili olmasını sağlayabilir.

- Bir diğer sonuç da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle diğer fakülteler mezunu öğretmenler arasındaki etkinlik algılarındaki farklılaşmadır. Türkçe öğretmenlerinin henüz yetiştirilme sürecinde eğitim fakültesinde etkinlik temelli öğretime yönelik verilen formasyonu uygulamaya dönük ve daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilir. Böylece öğretmenlerin sahip olduğu etkinlik algıları olumlu yönden etkilenecektir. Eğitim fakültelerindeki bu iyileştirme çalışmasının yanı sıra diğer fakültelerde de etkinlik temelli öğretime yönelik formasyon eğitimin verilmesi son derece önemlidir. Böylelikle bu öğretmenlerde etkinlik uygulamalarına yönelik olumlu algıların gelişmesi sağlanacaktır.
- Alan yazındaki araştırmacılara farklı konularda algı çalışmaları yapmaları önerilebilir. Çünkü alan yazın incelendiğinde algı konusunun çok fazla araştırılmadığı görülmektedir. Etkinlik algısıyla, öz yeterlilik algısı ve tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca etkinlik temelli öğretimin etkililiği konusu farklı alanlarda deneysel olarak incelenmiş fakat Türkçe eğitiminde kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Etkinlik temelli öğretimin etkililiğini ve önemini vurgulamak için bu alanda araştırmacılar çalışma yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme* (6.Baskı). Ankara: Biliş Yayınları.
- Açıl, F. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm)
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009 13 (1): 143-154
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşıkcan, M. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataman, E. (2015). *Ortaokul Matematik Uygulamaları dersi etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık* (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Awang, Z. (2012). *A Handbook on SEM, Structure Equation Modeling*. University Technology MARA Kelantan: Malaysia Press
- Aytaş, G. (2016). *Türkçe eğitiminde algı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayraktaroğlu, C.E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. ve Binbaşıoğlu, E. (1992). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candlin, C. (1987). *Towards task-based language learning in C. Candlin ve D. Murphy (eds.), Language learning tasks* (pp. 5-22). London: Prentice Hall.
- Camcı, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Coşkun, B. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının ve ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Caroll, J. (1993). *Human cognitive abilities*. New York: Cambridge University Press.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: A Cross-Disciplinary Review*. Honolulu, HI: Center for Second Language Classroom Research University of Hawai'i at Manoa.
- Çam Aktaş, B. (2010), İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 105-121

- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473. 461.
- Çetin, Ö. (2014). *Temel becerilerin geliştirilmesi açısından ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2).
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2009*, 7(1), 185-204
- Doğan, F. (2011). *2005 Programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyonkarahisar.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Duman, B. (2007). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. G. Ocak, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, E. (2001), *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Ertürk, K. (2011). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin kazanımları gerçekleştirme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eti, İ. (2016), *Okul öncesi eğitimde sorgulama temelli Fen etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fosnot, C.T. (2007). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama (2.Basım)*. S. Durmuş (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2012), İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
- Gömlüksiz, M. N., Kılınç, H. H., ve Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 119-141
- Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- Gül, D. (2009), *İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gültekin, M. Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

- Gündoğdu, A.E. (2012), İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012 s. 201-217.*
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64
- Güney, N. ve Aytan, T. (2013). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 5, s. 617-628
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde 7.sınıf Matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.23
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Odabaşı, N. (2007). *Öğretmenlerin görüşlerine göre 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin kazanımları gerçekleştirme düzeyi (Nevşehir ili örneği)*. Yüksek Lisan Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Öcal, H.A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Öksüz, C., Şerife, A. K., & Sanem, U. Ç. A. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbulur, E.P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., ve Açıl, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 379-398.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., Piatt, J. ve Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Saban, A. (2004) *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Seçer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (12.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sever, S., Kaya, Z ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahan, H.H. (2000). *Sosyal Bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şen, E. ve Turhan, H. (2013). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan günlük yaşama ilişkin etkinlikler üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 55(70).
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algılarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temur, T. (2007). *Yeni Türkçe öğretim programları. İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s.355-361.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük (11. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları
- Uğurel, I. ve Bukova, E. G. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).
- Uluçay, M. (2016), *Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirme Sürecine Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Van Den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education From Theory To Practice*. London: Cambridge University Press.

Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(6).

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



EK 1. Araştırma izin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01-E.14659856
Konu : Araştırma İzin Talebi

28.12.2016

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgili:15/12/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01/21645 sayılı yazınız.

Üniversitemizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nur ŞAHAN' ın " Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliği Kavramına Yönelik Alguları ve Türkçe Beceriklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine ailet uygulama isteğinin uygun görülmesine ilişkin 27/12/2016 tarihli ve 605.01/14588408 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EKLER

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım,

Bu ölçekle toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçeğimiz 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarınızı belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Sizden ölçekte yer alan her bir madde ile ilgili olarak “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” alanlarından birini işaretlemeniz istenmektedir.

Her bir maddeye vereceğiniz cevap çalışma açısından büyük önem taşımaktadır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz :

Erkek () Kadın ()

2- Yaşınız :

20-25 () 26 -30 () 31-35 () 36-40 () 41-50 () 51 ve üstü ()

3- Meslekteki Kıdeminiz:

1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü ()

4-Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakóltesi () Fen ve Edebiyat Fakóltesi () Diğer ()

5-Eğitim Düzeyiniz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

6-Dersine Girdiğiniz Sınıfların Mevcudu?

1-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36 ve yukarısı ()



EK 3. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARI ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
1. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.					
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.					
3. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.					
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.					
5. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.					
6. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.					
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.					
8. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.					
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.					
10. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını artırır.					
11. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.					
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetilen bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.					
13. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.					
14. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
15. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
16. Türkçe dersi etkinlikleri, öz değerlendirmeye olanak tanır.					

17. Türkçe dersi etkinlikleri, akran değerlendirmeye olanak tanır.					
18. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.					
19. Türkçe dersi etkinlikleri öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.					
20. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.					
21. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.					
22. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.					
23. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.					
24. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.					
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.					
26. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.					
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.					
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.					
29. Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.					
30. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.					
31. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.					
32. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.					
33. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.					

Katkı ve görüşleriniz için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

Nur ŞAHAN, 1990 yılında Gaziantep'te doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2012 yılında Konya Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Gaziantep'te Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. 2015 yılında Gaziantep Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Gaziantep'te Naciye Mehmet Gençten Ortaokulunda Türkçe öğretmenliği yapmaktadır.

CURRICULUM VITAE

Nur ŞAHAN was born in Gaziantep in 1990. She completed her primary and secondary education in Gaziantep. She graduated from Turkish Language Teaching department of Konya Necmettin ERBAKAN University in 2012. She started working as a teacher of Turkish in Gaziantep. She started her MA at Gaziantep University in 2015. She teaches Turkish at Naciye Mehmet Gençten Middle School in Gaziantep.