

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YAPILANDIRMACI EĞİTİM MODELİYLE İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME TÜRKÇE DERSİ OKUMA BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARIN
ANALİZİ**

Mesut GÜN

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Zehra GÖRE**

Konya-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mesut GÜN
	Numarası	075113011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/ Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
Tezin Adı	Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)

M. GÜN



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mesut GÜN		
	Numarası	075113011003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zehra GÖRE		
Tezin Adı	Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan. Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi başlıklı bu çalışma 30 /12 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

doktora

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Zehra GÖRE	Danışman	
Prof. Dr. Halim SERASLAN	Üye	
Prof. Dr. Ömer ÜRE	Üye	
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK	Üye	
Doç. Dr. Bahattin KAHRAMAN	Üye	

ÖN SÖZ

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, daha donanımlı ve yetenekli bireylerin yetiştirilmesi her toplum için giderek önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim modeli de söz konusu bireylerin yetiştirilmesine yönelik geliştirilmiş bir eğitim yaklaşımıdır.

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Çalışmada beş bölüm, kaynakça ve ekler bulunmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili kuramsal çerçeve ile ilgili doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, örnekleme ile araştırmada nicel ve nitel verilere ulaşmak için yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Dördüncü bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına değinilmiştir. Beşinci bölümde araştırmadan elde edilen verilerin sonuçları tartışma ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırma sonunda belirlenen sorunların çözümüne yönelik öneriler de sıralanmıştır. Araştırmada öğretmenlere uygulanan anket, öğretmen görüşme formu ve araştırmanın yasal izin belgesi ise tezin ekler bölümünü oluşturmaktadır.

Daha önce yapılandırmacılıkla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte ilk defa bu çalışmayla yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmaktadır. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın okuma alanıyla ilgili sorunların giderilmesine katkı sağlaması umudu, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Çalışmanın istatistik bölümünde yardımcı olan Mehmet Can AVAROĞLU'na, tezin yöntem ve teknikleriyle ilgili hazırlık çalışmalarında yol gösteren Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, araştırma verilerinin sağlıklı işlenmesinde karşılaşılan sorunların aşılmasında yardımcı olan Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye, tezin hazırlanmasına önerileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Halim SERASLAN'a, araştırmayla ilgili her sorununda ilgisini eksik etmeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Zehra GÖRE'ye ve tezin hazırlanması boyunca destek ve anlayışını eksik etmeyen sevgili eşim Gonca GÜN'e teşekkür ederim.

T. C.



SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Mesut GÜN
	Numarası	075113011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/ Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zehra GÖRE
	Tezin Adı	Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi

ÖZET

Bu çalışmada yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir. Sorunlara çözüm önerileri geliştirmenin yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin daha sağlıklı geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde çalışmanın problem durumu üzerinde durulmuş, ikinci bölümünde yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe eğitim ve öğretimi ile okuma becerilerinin kazandırılmasına yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü bölümlerinde ise çalışmanın uygulama yönü ele alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini Adana Seyhan ilçesindeki resmi okullarda görev yapan ve ilköğretim ikinci kademe derse giren Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler daha önceki bir araştırmada kullanılan anketin uzman görüşleriyle düzenlenip geliştirilmesiyle elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beşinci bölüm ise sonuçlar ve öneriler kısmından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkinlikleri sağlıklı uygulama, yeni okuma yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme yöntemlerini yeterince ve başarıyla uygulama konularında sorunları bulunmaktadır. Öğretmenler okulların araç-gereç donanımını yetersiz ve öğrenci sayılarını fazla bulmaktadırlar. Ders kitaplarındaki metinler ise öğrenci seviyelerine uygunluk ve öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi okuma becerilerini geliştirme konularında yetersiz bulunmaktadır. Bu sorunların yetkililerce çözümlenmesi yanında Türkçe öğretmenlerine de yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin sağlıklı geliştirilmesine yönelik, uzman akademisyenler aracılığıyla kuramdan çok uygulamaya yönelik daha nitelikli yeni hizmet içi eğitimler verilmesine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı Eğitim Modeli, Okuma Becerileri, Okuma Yöntem ve Teknikleri, Öğretmen Görüşleri



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mesut GÜN
	Numarası	075113011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/ Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zehra GÖRE
	Tezin İngilizce Adı	The Analysis of the Problems Encountered in Gaining Turkish Lesson Reading Skills in Primary Second Grade By Structuralist Education Model.

SUMMARY

In this study, the problems that teachers of Turkish encounter in gaining Turkish lesson reading skills in primary second grade by structuralist education model. Working up solutions to the problems is thought to contribute to the development of the reading skills in primary second grade by structuralist education model better.

In the first section of the research , the problem state of the study is emphasized and in the second section, gaining reading skills in primary second grade with Turkish education and teaching by structuralist education model is discussed. The practical side of the study is discussed in the third and fourth sections.

The samples of the research are formed by teachers of Turkish teaching in primary school second grade in the government schools in Seyhan, Adana. The quantitative datas in the research are made up by the developing and the arrangement of the views of an expert used in an early study. The qualitative datas are collected by means of teacher negotiation forms.

The datas gathered from the surveys among the teachers are analyzed by using frequency and percentage from the descriptive statistical techniques. While analyzing the qualitative datas gathered from the teacher negotiations, the content analysis technique is used.

The fifth section contains results and suggestions. According to the results of the research, teachers have difficulty with the well practice of the activities and adequate and successful practice of the new reading methods and techniques and evaluation methods. Teachers find the materials of the schools inadequate and the number of students too high.

Along with the solutions to these problems by the authorities , it is determined as a need that teachers of Turkish should be given of high quality in-service trainings based on practice rather than theory about the well development of Turkish lesson reading skills in primary second grade by structuralist education model by the expert academics.

Key Words : Structuralist Education Modal, Reading Skills, Reading Methods and Techniques, Teacher Negotiations

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Ön söz	iv
Özet	v
Summary	vii
İçindekiler	ix
Ekler Listesi	xii
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası	xiii
Tablolar Listesi	xiv
Giriş	1

BİRİNCİ BÖLÜM – PROBLEM DURUMU 4

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sayıtları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7

İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 8

2. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Eğitimi ve Okuma Becerilerinin Kazandırılması	8
2.1. Yapılandırıcı Eğitim Anlayışına Neden İhtiyaç Duyuldu	8
2.2. Yapılandırıcı Eğitim Anlayışı Nedir.....	10
2.3. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Görüşler	14
2.3.1. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumlu Görüşler.....	15
2.3.2. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumsuz Görüşler.....	16
2.4. Davranışçı Yaklaşımla Yapılandırıcı Yaklaşım Arasındaki Farklar	19
2.5. Yapılandırıcı Yaklaşımın Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri.....	21
2.6. Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerden Beklentileri	26
2.7. Yapılandırıcı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları.....	27
2.8. Yapılandırıcı Yaklaşımda Türkçe Dersi Öğrenme Öğretme Süreci.....	31
2.8.1. 7E Modeli.....	32
2.9. Yapılandırıcı Yaklaşımla Türkçe Eğitim ve Öğretiminin Hedefleri	34
2.10. Yapılandırıcı Eğitimle İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerilerinin Kavratılması.....	36
2.10.1. Okuma Kazanım ve Becerilerinin Kavratılması.....	37
2.10.2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda Türkçe Eğitim ve Öğretiminin Genel Amaçları.....	38
2.10.3. Yapılandırıcı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanımları	39
2.10.3.1. Yapılandırıcı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerileriyle İlgili Etkinliklerin İncelenmesi.....	44
2.10.3.2. Yapılandırıcı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerileriyle İlgili Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi	46
2.10.3.2.1. Sessiz Okuma	47
2.10.3.2.2. Sesli Okuma	47
2.10.3.2.3. Göz Atarak Okuma	48
2.10.3.2.4. Özetleyerek Okuma	48
2.10.3.2.5. Not Alarak Okuma	48
2.10.3.2.6. İşaretleyerek Okuma	49
2.10.3.2.7. Tahmin Ederek Okuma.....	49
2.10.3.2.8. Grup Olarak Okuma	50
2.10.3.2.9. Soru Sorarak Okuma	50

2.10.3.2.10. Söz Korosu	50
2.10.3.2.11. Okuma Tiyatrosu	51
2.10.3.2.12. Ezberleme	51
2.10.3.2.13. Metinlerle İlişkilendirme	51
2.10.3.2.14. Tartışarak Okuma	52
2.10.3.2.15. Hızlı Okuma Teknikleri	52
2.10.3.2.16. Eleştirel Okuma	53
2.10.4. Yapılandırmacı Eğitimle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerileriyle İlgili Araç- Gereçlerin Önemi	53
2.11. İlgili Araştırmalar	57
2.11.1. İlgili Doktora Tezleri	57
2.11.2. İlgili Yüksek Lisans Tezleri	61
2.11.3. İlgili Bilimsel Araştırmalar	75
2.11.4. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi	75
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	78
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem	79
3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu	79
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. İlköğretim İkinci Kademe Yapılandırmacı Eğitim Modeli Okuma Alanı Becerilerinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Değerlendirme Anketi	80
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	81
3.4. Verilerin Toplanması	82
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	82
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	82
3.5. Verilerin Çözümlemesi	83
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	83
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	83
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – BULGULAR VE YORUM	85
4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	85
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	85
4.1.1.1. Cinsiyet	85
4.1.1.2. Yaş	86
4.1.1.3. Öğrenim Durumu	86
4.1.1.4. Mesleki Kıdem	87
4.1.1.5. Mezun Olunan Okul Türü	87
4.1.1.6. Mezun Olunan Bölüm	88
4.1.1.7. Ortalama Sınıf Mevcudu	89
4.1.1.8. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modelini Bilme Yeterliği	89
4.1.2. Temalara İlişkin Bulgular	90
4.1.3. Etkinliklere İlişkin Bulgular	93
4.1.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular	102
4.1.5. Araç-Gereçler ve Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular	105
4.1.6. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Bulgular	110
4.1.7. Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular	117
4.1.8. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Bulgular	120
4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	122
4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	122
4.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitimle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	124
4.2.3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	128
4.2.4. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okuma Metinleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	132
4.2.5. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	136
4.2.6. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	140

BEŞİNCİ BÖLÜM – SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	145
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	145
5.1.1. Temalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	145
5.1.2. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	145
5.1.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	149
5.1.4. Araç-Gereçler ve Sınıf Ortamına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	150
5.1.5. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	151
5.1.6. Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	153
5.1.7. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	154
5.2. Öneriler	156
5.2.1. Temalara İlişkin Öneriler.....	156
5.2.2. Etkinliklere İlişkin Öneriler	156
5.2.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öneriler	157
5.2.4. Araç-Gereçler ve Sınıf Ortamına İlişkin Öneriler.....	158
5.2.5. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Öneriler	158
5.2.6. Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öneriler	159
5.2.7. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Öneriler	160
5.2.8. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	160
Kaynakça	162
Ekler	176
Özgeçmiş	190

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Ek 1: İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunları Değerlendirme Anketi	177
Ek 2: Öğretmen Görüşme Formu	185
Ek 3: İzin Belgesi	189

KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

%	: Yüzde
Ed.	: Editör
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
USA	: Amerika Birleşik Devletleri
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Davranışçı ve Yapılandırmacı Programın Karşılaştırılması	20
Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Dersin Karşılaştırılması	30
Tablo 3. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanımları Dağılımı	39
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	85
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	86
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	86
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	87
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı	87
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı	88
Tablo 10. Öğretmenlerin Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	89
Tablo 11. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Modelini Bilme Yeterliği Dağılımı	90
Tablo 12. Programdaki Temaların Öğrencilerin Dil ve Zihinsel Gelişimlerine Uygunluğu Dağılımı.....	91
Tablo 13. Öğretmenlerin Programdaki Temalara Yenilerinin Eklenmesi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı.....	91
Tablo 14. Öğretmenlerin Derse Temalarda Geçen Örnek Okuma Metni Dışında Örnek Okuma Metni Getirmeleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı.	92
Tablo 15. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı	93
Tablo 16. Öğretmenlerin Programdaki Etkinlikleri Uygularken Zorluk Yaşamaları Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı	94
Tablo 17. Öğretmenlerin Programdaki Etkinlikler Dışında Ne Sıklıkla Başka Etkinlikler Gerçekleştirdikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	95
Tablo 18. Öğretmenlerin Programda Önerilen Etkinlikler Dışında Ne Sıklıkla Başka Etkinlikler Geliştirdikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	95
Tablo 19. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencilerin İlgisini Çekmesiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	96
Tablo 20. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencileri Ne Ölçüde Aktif Duruma Getirdiğiyle İlgili Görüşleri.....	97
Tablo 21. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinliklerinin Nasıl Uygulanacağını Hizmet İçi Eğitim Kurslarında Kendilerine Kavrılmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	97
Tablo 22. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinliklerini Öğrencilere Açıklarken Zorluk Yaşama Oranlarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	98
Tablo 23. Öğretmenlerin Etkinliklerin Uygulanması İçin Verilen Sürenin Yeterliğiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	99

Tablo 24. Öğretmenlerin İlköğretim İkinci Kademe Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin İletişim ve Etkileşimine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	99
Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinliklerin Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Güçlerine Katkısıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	100
Tablo 26. Öğretmenlerin Okuma Etkinliklerinin Öğrencilere Okuma Sevgi ve Alışkanlığı Kazandırmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	101
Tablo 27. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Etkinliklerin Öğrencilerin Dil, İletişim, Öğrenme ve Anlama Becerilerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	101
Tablo 28. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Sıklığıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	103
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrencilerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Yeterliliğiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	104
Tablo 30. Öğretmenlerin Okuma Becerilerini Öğrencilere Daha İyi Kavratılmak İçin Hizmet İçi Eğitim Alma Gereksinimiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	105
Tablo 31. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Fiziki Ortam İle Araç-gereçlerin Okuma Etkinliklerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	106
Tablo 32. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarının Yapılandırmacı Okuma Etkinliklerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	107
Tablo 33. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Becerilerine Yönelik Araç-Gereçleri Kullanım Sıklığıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	108
Tablo 34. Öğretmenlerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yeterince Araç-Gereç Kullanamama Sebepleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	109
Tablo 35. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Becerileri Bakımından Birbiriyle Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	110
Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerde Öğrenci Seviyesine Uygun, Açık ve Anlaşılır Bir Dil Kullanılmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	111
Tablo 37. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Uzunluğunun Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	112
Tablo 38. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Yazı Türü, Punto ve Resimlerin Türü Yönlerinden Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	112
Tablo 39. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Güncel ve Öğrencilerin Günümüzdeki Sorunlara Çözüm Üretmelerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	113
Tablo 40. Öğretmenlerin Türkçe Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	114
Tablo 41. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Dil, İletişim, Öğrenme ve Anlama Becerilerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	115
Tablo 42. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilere Okuma Zevk ve Alışkanlığı Kazandırmaya Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	115
Tablo 43. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Güçlerini Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	116

Tablo 44. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulamada Yeterli Olmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	117
Tablo 45. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Becerilerinin Gelişimi İçin Öğrencileri Hakkında Yeterli Bilgi Toplamalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	118
Tablo 46. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Becerilerinin Gelişiminde Performans ve Proje Görevlerinin Etkisiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	119
Tablo 47. Öğretmenlerin Yazılı Yoklama Sorularının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	119
Tablo 48. Öğretmenlerin Velilerin Evde Okuma Saatleri Düzenleyerek Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	120
Tablo 49. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duymalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı	121
Tablo 50. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	123
Tablo 51. “İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	124
Tablo 52. “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaparsınız?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	129
Tablo 53. “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili neler düşünüyorsunuz?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	133
Tablo 54. “İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	136
Tablo 55. “Yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim aldıysanız bu hizmet içi eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	140

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemin hemen her gün yeni buluşların yapıldığı, insanlık tarihinin daha önce göremediği bir hızla değişim ve dönüşüm yaşadığı bir çağ olduğu söylenebilir. Nitekim günümüzde insanlığın her alanda olduğu gibi özellikle bilim ve teknolojide her gün artan bir hızla ilerlemeye devam ettiği görülmektedir. Şüphesiz bu hızlı değişim artık insanların daha nitelikli bireyler olmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, karşılaştığı sorunlara pratik çözümler üretebilen, yapıcı ve yaratıcı eleştiri yapabilen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen, bireysel başarıdan çok ekip ruhuyla çalışıp önemli başarılar elde edebilen daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi yeni eğitim programlarının temel hedeflerini oluşturmaktadır. Söz konusu olumlu niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesini ön gören ve günümüzde dünyanın birçok yerinde uygulanan eğitim modellerinden birisi de yapılandırmacı eğitim yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı daha önce eğitim sistemimizce uzun yıllar uygulanan davranışçı eğitim yaklaşımdan çok farklı nitelik ve hedeflere sahip çağdaş bir eğitim modeli olarak nitelendirilmektedir. Daha önce geleneksel eğitim olarak da adlandırılan davranışçı yaklaşım; bilgiyi ezberleyip aktarmaya, öğretmen temelli eğitime, ders kitaplarına aşırı bağımlılığa, öğrencinin ise araştırıp üretmekten çok kendisine verilenleri olduğu gibi öğrenip sonra unutmaya dayanmasıyla birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir.

Sıralanan olumsuz niteliklerden dolayı eski eğitim modeli yerine; günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayacak yeni eğitim modellerine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için birçok ülkede uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili çalışmalarıyla tanınan bilim insanlarımızdan Firdevs Güneş'in konuyla ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir:

Son yıllarda dünyamızda ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bunlar eğitim alanını derinden etkilemekte, bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun

çözen, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Geleneksel anlayışla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Sorgulama ve incelemelerde geleceğin bireylerinin nasıl yetiştirileceği, hangi becerilerin geliştirileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar sonunda eğitim yaklaşımlarında değişikliğe gidilmiş ve çoğu ülkede Yapılandırıcı yaklaşım uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2010: 3).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı eğitim modeliyle eğitim ve öğretim çalışmalarına başlanması aslında dünyadaki baş döndürücü değişim hızı ve buna bağlı olarak da daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyacı gören ülkemizde de çeşitli düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak MEB şu ifade ve gerekçelere yer vermektedir:

Ülkemizde, 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında Yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi okuma becerileri sıralanmıştır (MEB, 2006: 5).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının 2005 yılından bu yana uygulandığı derslerden birisi de Türkçedir. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim okullarında eğitim ve öğretime başlayan MEB, Türkçe eğitim ve öğretiminin ana alanlarından birisi olan okuma ile ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programında şu ifadeler yer vermektedir:

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.

Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 5).

Bilim çevrelerinin ve MEB yetkilerinin ortak ifadelerine göre günümüzün hızlı değişen dünyasına uyum sağlayabilen, daha etkili ve eleştirel düşünen, okuyan, inceleyen, araştırmalar yapan, yeni çözüm yolları bulabilen, kısaca okuma becerilerini en üst derecede geliştirmiş daha kaliteli nesillerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim okullarında Türkçe derslerinin sağlıklı bir şekilde işlenmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Bu çalışmada yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonunda yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında birçok sorun bulunduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar sistematik bir şekilde sıralanmış ve mümkün olduğunca sorunların nedenine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler sonuç ve tartışma bölümünde değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların çözüm yollarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, alt problemleri ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Bilginin çok hızlı üretilip yayıldığı ve daha tüketilirken eskimeye başladığı bir dönem yaşandığı bilinen bir gerçektir. Böyle büyük bir hızla değişim ve gelişmelerin yaşandığı dünyamızda son yıllarda eğitim alanında birçok gelişme yaşanmaktadır. Böyle bir ortamda eskiden olduğu gibi kendisine öğretileni sadece ezberleyip onu tekrar eden bir eğitim anlayışının kalıcı olmasını beklemek doğru görülmemelidir. Günümüzde özellikle teknolojik ve bilimsel anlamda gelişmelerini sağlamış başta Avrupa olmak üzere birçok yabancı ülkede artık bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, bilgi üzerine düşünen, bilginin doğruluğunu araştıran, günümüz sorunlarına çözüm yolları geliştiren bireyler yetiştirmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde geleneksel anlayış olarak da adlandırılan ve bilim çevrelerinde ezberci anlayış olarak nitelendirilen davranışçı eğitim anlayışıyla yetişen bireyler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamalarının yanında toplum ve ülke kalkınmalarına da faydalı olamamaktadırlar. Bunu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlayarak incelemelerde bulunmuş, günümüzün hızlı değişim şartlarına ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için yapılandırıcı eğitim modelini uygulamaya koymuşlardır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı bilgiyi temelden kurmaya, işlemeye yönelik çağdaş bir eğitim bir yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde de 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel

beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temelde okuma becerileri sıralanmıştır.

Günümüze değin yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili birçok araştırma bulunmasına rağmen, ilköğretim ikinci kademe Türkçe okuma becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma derslerinden kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeni programa uygunluğunu ele alan bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Yapılandırmacılık gibi ülkemizde yeni uygulanan bir eğitim modelinin ilköğretim ikinci kademe Türkçe okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin yeni Türkçe Programı'na uygunluğunu analiz etmek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılan sorunlar nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında programdaki temalarla ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında etkinliklerle ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

3. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

4. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan araç-gereçler ile sınıf ortamıyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

5. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan okuma metinleri ile okuma beceri ve kazanımlarıyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

6. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

7. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitimle ilgili Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, birçok yabancı ülkede de uygulanmakta olan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunları belirleyerek analiz etmektir.

Bunu sağlayabilmek için yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla daha önce uygulanmakta olan davranışçı eğitim yaklaşımları birçok yönden karşılaştırılarak yapılandırmacı eğitim modelinin getirdiği yenilikler belirlenmiştir. Sorunların belirlenerek analiz edilebilmesi için Türkçe öğretmenlerine ilköğretim ikinci kademe Türkçe Programı'nda yer alan temalar, etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf ortamı ile araç-gereçler, okuma metinleri ve öğrencilerin okuma kazanımları ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin anket uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerine yapılandırmacı eğitim modelini tanıtmaya yönelik daha önce verilen hizmet içi eğitim çalışmalarında karşılaşılan sorunlara da ilgili ankette yer verilmiştir. Bunun yanında söz konusu anket sorularına paralel hazırlanmış Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla 15 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme sonuçlarıyla ankette belirlenen sorunların asıl nedenlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle konuyla ilgili çözüm önerileri sunulmuştur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmada yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin eğitim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar belirlenip analiz

edilmiştir. Söz konusu analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik temelli çalışmalarında temalar, etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf ortamı ve araç-gereçler, okuma metinleri ile öğrencilerin okuma beceri ve kazanımları, ölçme ve değerlendirme, hizmet içi eğitim çalışmalarında birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların belirlenmesi yapılandırmacı eğitim modelinin okuma alanı bakımından daha sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için neler yapılabileceğini gündeme taşıması ve Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan bilim insanlarının dikkatini çekmesi yönünden önem taşımaktadır. Belirlenen sorunlara araştırma sonunda sunulan çözüm önerileri yanında değerli bilim insanlarının da araştırma, eleştiri, öneri ve katkılarıyla yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerine yönelik çalışmaların daha sağlıklı bir şekilde uygulanma olanağı bulması umulmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Çalışma sırasında uygulanan ölçeklere öğretmenlerin içtenlikle cevap verdikleri
2. Araştırma sırasında elde edilen bilgilerin yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların belirlenip analiz edilmesine katkı sağladığı
3. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların belirlenip analiz edilmesinde ön yargıdan uzak nesnel bir yaklaşımın benimsenmiş olması

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma yapılandırmacı eğitim modelinin okuma beceri ve kazanımlarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim ikinci kademe görevli Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma MEB'e bağlı devlet okullarıyla sınırlı tutulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Eğitimi ve Okuma Becerilerinin Kazandırılması

Bu bölümde Türkçe eğitim ve öğretimi ile yapılandırmacı eğitim arasındaki ilişki ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılması üzerinde durulmuştur.

2.1. Yapılandırıcı Eğitim Anlayışına Neden İhtiyaç Duyuldu?

Dünyamızın giderek artan bir hızla değişime uğradığı ve bu değişimin insanların sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel yaşam koşullarını değiştirdiği bilinmektedir. Bu değişimin toplumların eğitim anlayışlarında da değişimi zorunlu kıldığı söylenebilir.

Son yıllarda dünyamızda ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bunlar eğitim alanını derinden etkilemekte, bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Geleneksel anlayışla yetişen bireyler bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Sorgulama ve incelemelerde geleceğin bireylerinin nasıl yetiştirileceği, hangi becerilerin geliştirileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar sonunda eğitim yaklaşımlarında değişikliğe gidilmiş ve çoğu ülkede yapılandırıcı yaklaşım uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2010: 3)

Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde

durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur (Güneş, 2010: 3).

Yapılandırmacılık gibi yeni bir programın seçilip uygulanmasında eğitim ve öğretimle ilgili yeni araştırmaların büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Bunlardan öğrenme ile ilgili araştırma verileri dikkat çekicidir:

Öğrenme bağlamsaldır; çünkü hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız (Hein, 1991). Ayrıca herkesin hazır bulunuşluk düzeyi farklı olduğu için, aynı etkinlikle öğrenemez. Bunun için araç-gereçler, strateji, yöntem, teknik ve taktikler çeşitlendirilmelidir (APA, 1997). Her seferinde herkes ve birey aynı süreçten geçse bile hazır bulunuşlukları farklı olduğundan aynı anlamı ve yorumu çıkaramayacaklardır (Alesandrini ve Larson, 2002: 118–122). Ayrıca kişinin bilgisini yeniden yapılandırması için ona zengin ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamlar çoğunlukla yaşamdan alınmalı, büyük ve karmaşık düşünceleri içermeli, sürece ve probleme dayalı, etkileşimci olmalıdır (Jonassen, 1991: 5–14; Cooper, 1993: 12–19). Yapılandırmacılığın özetle sıralanan bu ilkeleri de ülkemizdeki programın değiştirilmesinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Eğitim programının kişiyi istenilen sonuca ulaştırmaması eğitimde bazı yeni yaklaşımların kullanılmasını da gerekli kılmıştır. Yeni programlar hazırlanırken de dünyadaki yenilikler takip edilerek bu yeniliklere ayak uydurabilen insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Yaratıcı düşünce ve eylemler daha fazla desteklemiş ve başarıyı notla ölçen, sonuca dayalı bir anlayış yerine, öğrencinin ders içi başarısını da değerlendiren bir anlayış esas alınmıştır (İşleyen, 2009: 2).

Konuyla ilgili olarak yerli ve yabancı bilim adamlarının yanı sıra MEB'in de yeni program ve onun içeriği ile ilgili görüşleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel eğitim anlayışı yerine tercih edilmesiyle ilgili olarak şunlar ifade edilmektedir:

Ülkemizde, 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım,

beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi okuma becerileri sıralanmıştır (MEB, 2006: 5).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşımın değişen dünya şartlarına uygun bir şekilde düşünen, araştıran, eleştiren, üreten; kısaca ülkenin geleceğine katkı sağlayan bireyler yetiştirilmesi ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

2.2. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Nedir?

Birçok Avrupa ülkesi yanında ülkemizde de son yıllarda uygulanmaya başlanan yeni eğitim anlayışı neden yapılandırmacılık kavramıyla karşılanmaktadır? Bu kavramla ifade edilmek istenen nedir? Bu sorulara cevap bulabilmek için kaynaklara bakmanın yarar sağlayacağı söylenebilir.

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2001: 133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993: 158). Yine “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırmacı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir.

Eğitim alanında hızla yayılan bu yaklaşım Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi teorisyenlerin çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve çok sayıdaki araştırmayla gelişmiştir. Günümüzde bilgiyi zihinde yapılandırma ve öğrenme süreçlerini açıklayan, eğitim uygulamalarını yönlendiren gelişimsel, sosyal ve etkileşimsel yapılandırmacılık gibi türlere ayrılan bir yaklaşımdır. Çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşım, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim anlayışı ve uygulamaları davranışçı yaklaşıma tamamen zıttır. Onun “kara kutu” dediği zihin ve zihinsel yapıyı aydınlatmaya çalışır. Bireyin öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeye, etkinleştirmeye, bilgiyi zihinde aktif yapılandırmaya önem

verir. Bireye zihnini geliştirme, öğrenme biçimini tanıma, öğrenme sürecinde yaptığı işlemler ve sonuçları hakkında düşünme fırsatları sunar. Kısaca öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alır, öğretimden çok öğrenme üzerinde durur (Güneş, 2010: 5).

Yapılandırmacı eğitim modelinin nerede ortaya çıkıp, zamanla hangi ülkelerde nasıl gelişim gösterdiği ve ülkemizde uygulanmasına karar verilmesi ile ilgili olarak şu bilgilere yer verilebilir:

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996, Aktaran: Yaşar, 1998: 68–75). Yapılandırmacılığın gelişmesi, 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmaları sonucunda gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2003: 60). Yapılandırmacılığın eğitimde uygulamaları etkilemesi ise 1980’li yıllara rastlar. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere’de uygulamaya konulmuştur. Bukova, Güzel ve Alkan’ın aktardığına göre, yapılandırmacılık, günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır (Bukova, Güzel ve Alkan 2005: 410–420). Bu ülkelere göre biraz geç de olsa 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye de katılmış bulunmaktadır (Akpınar, 2010: 16).

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 41).

Bu yaklaşıma göre: “Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.” (Brooks ve Brooks, 1999: 9). Başka bir ifadeyle: “Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.” Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Sabancı, 2008: 31).

Yapılandırmacılık yaklaşımı bir ses kayıt cihazı ile daha iyi anlaşılabilir. Ses kayıt cihazı sesleri kaydeder ve gerektiğinde bu sesleri çıkarır. Yapılandırmacılığa

göre öğrenciler bir ses kayıt cihazı gibi algılanamaz. Onlar bilgileri depolamaktan çok bilgiyi deneyimleri vasıtasıyla değiştirir ve öğrenmeleri için gerekli olan bilgiyi kendileri oluşturur. Öğretmenin görevi, deneyimlerine ve problem çözmeye dayanarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çevresini oluşturarak destek olmaktır. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, kararlar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlamalıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 216–217).

“Yapılandırmacı öğrenmenin amaçları ise şöyle sıralanabilir:

- Bilimsel düşünebilme becerisi kazandırmak,
- Problem çözme becerisini kazandırmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek,
- Toplumsal bilinç kazandırmak,
- İletişim becerisini kazandırmak,
- Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek,
- Sosyal becerileri geliştirmektir.” (Atabay, 2006: 11)

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının gerekli gördüğü bilgi işleme süreçlerinden bir diğeri ise eski bilgilerin yenileriyle bütünleştirilerek anlamlı bir hale getirilmesi olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili olarak şunlar belirtilmektedir:

Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyin anlamları ile aynı olamaz. Önceki bilgiler ve yaşantılar yeni öğrenmeler için temeldir. Yeni bilgi, eski bilgi ile bütünleştiği zaman anlamlı duruma gelir (Driscoll, 2000: 383–384). Piaget’ye göre bilgi, uyum sağlayıcı bir faaliyettir. Birey diğer bireylerle, nesnelere, organizmalarla etkileşim kurarken kendi bilgisini sürekli olarak değerlendirir. Bu değerlendirme eski bilginin yeniden yapılandırılması ya da yeni bilgiye ilişkin yeni bir yapı ile sonuçlanabilir, bu sayede bireyin bilgisi ve davranışının etkililiği artar. (Steffe, 1991: 177–194).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarında da çeşitli değişimler yaşandığı, bu değişimle birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli değişikliklere kapı aralandığı aşağıdaki bilgilerden hareketle söylenebilir.

Yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir. Bu sürecin temel özellikleri şunlardır (Shunk, 1996; Deryakulu, 2000; Akar ve Yıldırım, 2004: 1–15; Titiz, 2005; Yapıcı, 2005):

- Öğrenci merkezlidir,
- Öğretmen rehberlik yapandır, bilgi sunan değildir.
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil, bilginin işlenmesi ve üretilmesi anlayışı egemendir.
- Düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılık temel esastır.
- Ana felsefe öğrenme değil öğrenmeyi öğrenmedir.
- Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesi ile bağlantılıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir.
- Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir.
- Öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür.

Yapılandırmacı eğitim sisteminin amacı öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve bilişsel becerileri geliştirmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında hedef, bilgiyi temelden kurmaktır. Öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmalarını sağlamaktır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte bir öğrencinin kişisel öğrenme kapasitesinden öğretmenleri ve arkadaşları aracılığıyla etkileşimle yeni bireysel anlamlara ulaşmasının önem kazandığı dile getirilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı basit bir süreç değil; öğrencinin öğretmeni, arkadaşları ve bilgiyle etkileşerek kendi bireysel anlamını oluşturması sürecidir (Whitsed, 2004: 74–77).

Yapılandırmacı yaklaşımın özünde, öğrenenin bilgiyi zihninde yapılandırması ve uygulamaya koyması söz konusudur. Bu yaklaşıma göre insan zihni tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Bu nedenle bilgiler insan zihnine olduğu gibi taşınarak depolanmaz. Öğrenme, bireyin zihninde gerçekleşen bir yapılanma sonucu oluşur. Birey öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihninde ilişkilendirerek yapılandırır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü eğitim ortamlarında bireylerin öğrenmede daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve etkin olmaları gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine ve çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmesi, bu yaklaşımın önemli bir ön görüsüdür.

Yukarıda sıralanan değişimler yanında eğitim ortamları açısından da yapılandırmacı eğitim anlayışının birçok değişimi gerekli kıldığı söylenebilir.

Zengin eğitsel yaşantıları içeren ortamlar yoluyla öğrenciler daha önce zihinlerinde yapılandırdıkları bulguların doğruluğunu sınar, yanlışlarını düzeltir ve önceki bilgilerinden farklı yeni şemalar oluştururlar. (Yaşar, 1998: 69).

Hedefler, öğretmen ve öğrencinin ortak kararıyla belirlenir (Şaşan, 2002: 49–52).

Kısaca MEB tarafından 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlayan ilköğretim programlarının hazırlanmasında yapılandırmacı eğitim anlayışının büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının son yıllarda ülkemizde uygulanmasıyla; günümüzün bilgi ve teknoloji dünyasına ayak uydurabilen, merak duyduğu konuları derinlemesine araştıran, yetersiz gördüğü konu ya da düşünceleri eleştiren, çevre ve toplumla ilgili yeni sorunlara yaratıcı düşüncelerle çözüm üretebilen yani okuma becerilerini en üst seviyede kullanabilen bireyler yetiştirilmesinin hedeflediğini söylemek mümkündür.

2.3. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Görüşler

Yapılandırmacı eğitim modeli hem dünyada hem de ülkemizde son zamanlarda uygulanmaya başlanan yeni bir eğitim modeli olduğundan yapılandırmacılıkla ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı söylenebilir.

Her kuramda olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak da hem ülkemizde hem de dünyada olumlu ve olumsuz yönde görüşler mevcuttur. Bu

görüşlerin ‘Olumlu’ ve ‘Olumsuz’ olmak üzere iki başlık altında toplanarak incelenmesi daha uygun görülmüştür (Ocak, Koçyiğit, Özermen; 2010: 48–50).

2.3.1. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumlu Görüşler

Yapılandırıcı eğitim anlayışı ile ilgili olumlu görüşler özetle şöyle sıralanabilir:

Yapılandırıcı yaklaşım yaratıcı düşünceyi geliştirecektir. Öğrenci merkezlidir, psikolojik açıdan öğrenciye güven verir, öğrenciyi sınırlandırmaz ve bireysel farklılıkları dikkate alır (Tezci ve Dikici, 2003: 68–75).

Giambatista Vico: “Bir şeyi bilen aynı zamanda bir açıklama da getirir.” ifadesini kullanmaktadır. Bu düşünceye göre yapılandırıcı yaklaşım ezberci eğitimi eleştirip bir alternatif sunmaktadır. Sadece bilgiyi ezberden söylemek değil, aynı zamanda bilinen şeylere değişik yorumlar ve açıklamalar getirildiği zaman bilmenin gerçekleşeceği savunulmuştur (Doğru ve Kalender, 2007: 3).

Bilginin yorumlanmasına ve gelişmesine fırsat verir. Bilgi üzerinde düşünmeyi ve araştırmayı teşvik eder. Üst düzey bilişsel basamaklara hitap eder (Şaşan, 2002: 49–52).

Hedef öğrenmeyi öğretmektir (Abbott, 1999, Aktaran Şaşan, 2002: 49–52).

Sadece sonuç değil süreç de önemlidir (Tezci ve Dikici, 2003: 253).

Demokratik ortam ve daha fazla etkileşim fırsatı oluşturur (Şaşan, 2002: 52).

Yapılandırıcı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almak ve aktif olmak durumundadır. Bunun sonucu olarak Yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenciler çevreleriyle daha fazla iletişimde bulunur, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantılarına sahip olurlar (Yaşar, 1998: 68–75).

(Kim 2005: 10–11) Yapılandırıcı öğrenmenin karakteristiklerini sıralarken Yager’den (1991) aktararak şunlardan da bahsetmiştir:

Yapılandırıcı öğretmenler öğrencilerin liderlik, işbirliği, bilgi arayışı ve fikirlerini sunma özelliklerini teşvik eder.

Yapılandırıcı öğretmenler öğrencilerin başkalarının fikirlerine saygı duymalarını ve o fikirleri kullanmalarını teşvik eder.

Öğrenci sorularını ve cevaplarını davet edecek özgür tartışmaları teşvik eder.

Bunların dışında aşağıda sıralan kaynaklarda da yapılandırmacı eğitimle ilgili olumlu ifadeler yer verildiği görülmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin okuma yazma öğretimi (Uğurlu, 2009: 103–114), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, akademik başarıları ve hatırlama düzeyleri (Yurdakul, 2008: 37–69), akademik başarı açısından geleneksel teoriye göre daha başarılı olduğu, özizleme, öğrenme kaygısı, güdülenme üstünde etkisi olduğu ve öğrenme ortamı açısından (Kim, 2005: 7) yapılandırmacı kurama ilişkin olumlu algılar mevcuttur. Aynı şekilde çoklu zekâ uygulamaları, öğrenilenlerin sorgulanması, öğrenci gelişimi ve yaparak yaşayarak öğrenme boyutlarında da kuramla ilgili olumlu algılar mevcuttur (Kaya, 2008: 8).

2.3.2. Yapılandırıcı Eğitim Modeliyle İlgili Olumsuz Görüşler

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olumsuz görüşler şöyle sıralabilir:

Yapılandırmacılığı biçimlendiren felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Eski kavramların yeni yorumu olmakla eleştirenler vardır. Bu tabir de bunu belirtmek amacıyla kullanılmıştır (Aktaran Şimşek, 2004, Matthews, 1992).

Öğretmenin oluşmasını istediği algı öğrencinin zihninde oluşturulamayabilir veya yanlış oluşabilir. Bunun yanında Türkçe kaynaklarda yapılandırmacılığın çeşitlerinin yeterince yer almadığı iddiası ve özellikle radikal yapılandırmacılık eleştirisi konusudur:

“Yapılandırmacılığın istediği eğitim ortamındaki özgürlük keyfiliğe ve etkisiz uygulamalara neden olabilir mi?” ve “Yapılandırmacılığın öğretme, öğrenme için çok zaman alıcı olması ve bu sonuca değişiyor mu?” soruları ve dominant öğrencilerin fikirlerinin baskın çıkması olasılığı bu kuramla ilgili şüpheleri dile getiren olumsuz görüşlerdendir (Şimşek, 2004: 131–135).

Working memory (çalışan hafıza), Long-term memory (uzun süreli hafıza) işleyişleri bakımından yapılandırmacı, problem tabanlı ve buluş metotlarının çalışan hafızaya aşırı yüklenmesi (problem çözme, soru-cevap vb.) ve uzun süreli hafızada özellikle yeni bilgiler öğrenilirken kalıcı değişiklik olup olamayacağı sorgulanmıştır (Kirschner, Sweller, Clark, 2006: 75–86).

Bilim dalının öğrenilmesi ile uygulaması arasında fark olduğu düşüncesi gündeme getirilmiştir (Kirschner, Sweller, Clark, 2006: 75–86).

Yapılandırmacı programın tam olarak uygulanabilmesi için ülkemizdeki okullarda yeterli alt yapının bulunmadığı düşüncesi ve yapılandırmacı programın öğretmene daha fazla yük getireceği görüşü öne sürülmüştür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 47–64).

Bireysel, toplumsal ve epistemolojik izafiyet sorunu vardır (Liu ve Matthews, 2005: 386–399).

Yapılandırmacılığın Türkçe kaynaklarda hala birçok çeşidinin bulunmadığı ve sanki homojen bir kurammış gibi verilmesinin yanlış olduğu görüşü ileri sürülmüştür (Şimşek, 2004: 131–135).

Fox: “Yapılandırmacılık gözyaşı olmayan bir eğitim vaat ediyor gibi görünüyor” demiş ve eklemiştir: “Bu da belki problemlerin yapılandırmacı öğretmen tarafından tam fark edilememesi ve öğretmenin hazırlıksız yakalanması sonucunu doğurabilir, öğrenme-öğretme sürecinde tek problem öğrencilerin önceki bilgilerinin farklı olması değildir” (Fox, 2001: 33).

Yapılandırmacı eğitim modelinin olumsuz yönleri üzerinde duran başka bilimsel çalışmalar da ise değişik ifadelerin yer aldığı görülmektedir:

Bir başka ifade ile yapılandırmacılık, bireyin anlamı inşa etmesini ön plana çıkarırken öğrenmenin meydana geldiği makro sosyal ve politik bağlamı göz ardı etmektedir (O’Loughlin, 1992; Zevenbergen, 1996; Irzık, 2000: 621–639).

(Millar, 1989: 587:596) aynı zamanda yapılandırmacı modelin 25 veya daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda kullanılabilecek uygulamalar sağlayabileceği konusunda şüphelere sahiptir. Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireysel veya gruplar halinde elde edilen bilgilerin bilimsel çevrelerce kabul edilen bilgiye yakınlığına yönelik yoğun şüpheler bulunmaktadır. Ülkemiz okullarındaki sınıf mevcutları ve uygulamalar dikkate alındığında, özellikle bilimsel çevreler açısından yenilenen ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanabilirliği için yürütülen pilot uygulamaların güvenilirlikleri hakkında pek çok soru işaretinin varlığından söz edilebilir (Aktaran: Keser, 2010: 40).

Bir diğ er ç alışmada ise yapılandırmacı eğitim modelinin özellikle ABD’de yazılan ders kitabı ve makalelerden ç eviri yoluyla uyarlanarak ÷lkemizde uygulanması eleştirilmektedir:

“Bazı gelişmiş ÷lkelerde pop÷ler olan yapılandırmacılık, müfredatın yapılandırmacı varsayım ve bakış açılarına dayalı olarak yenilenmesiyle, T÷rkiye’de de pop÷lerleşmiştir. Bu konudaki yayın ve makalelerde ciddi artışlar olmaktadır ve ÷đrenci ÷đrenmeleri bu bakış açısına g÷re yeniden g÷zden geçirilmektedir. Diğ er eğitimsel reformlarda olduğu gibi, s÷z konusu bu bakış açısı da, daha ç ok gelişmiş ÷lkelerde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde yazılan ders kitabı ve makaleler esas alınarak, T÷rkiye’ye uyarlanmaktadır. Yenilenen müfredattan ÷đretmen ve y÷netici yeterliliklerine, ilköğretim standartlarından toplam kalite ve okul temelli y÷netime kadar b÷t÷n yaklaşımlar ve eğitim reformları Amerika Birleşik Devletleri referanslıdır. Reform ve müfredat ç alışmaları, bir başka k÷lt÷r ve bağlamda üretilmiş toplumlardan, ağırlıklı olarak da Anglosakson; özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nden T÷rkiye’ye aktarılmaktadır” (Turan, 2010: 12).

Bir diğ er ç alışmada ise ÷đretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı eğitim modelinin ruhuna ters bir şekilde kullanıldığı belirtilmektedir:

“Kılavuz kitap hazırlama, b÷y÷k ÷lç÷de ÷đretmenin yeterli donanımı olmadığından en uygun ÷đrenme ortamını oluşturmada yetersiz kalacağı, bu nedenle desteğe ihtiyaç duyduğu temel sayılıısına dayanmaktadır. Kılavuz kitaplar ÷đretmenin bu eksikliğini tamamlamak ve ona destek sağlamak üzere işe koşulmuştur. Başlangıçta oldukça cazip g÷r÷nen bu yaklaşım, reform girişiminin ruhuna terstir; ç ÷nk÷ kılavuz kitaplar belirli bir ÷đrenme durumunu herkes için ve her yerde aynı şekilde uygulamayı ÷ng÷r÷r. Her ne kadar MEB ÷đretmenlerin kendi etkinliklerini de üretebileceğini ifade etmişse de bazı istisnalar dışında bunun uygulanabilirliği pek m÷mk÷n olmamıştır. Hazır etkinlikler b÷y÷k yoğunlukla takip edilmektedir. Bu nedenle sistemde beklenen b÷y÷k d÷n÷ř÷m tam olarak gerç ekleşememe sorunuyla karşı karşıya gelmiştir. Sistem g÷r÷nt÷ itibariyle bazı yetkin ÷đretmenlerin oluşturduğu istisnalar hariç genel olarak ÷đretmen merkezli olmaktan ç ıkmış, ancak bu kez de kılavuz kitap merkezli bir duruma gelmiştir. Konuları nasıl yetiştirebilirim kaygısının yerini, etkinlikleri yetiştirme telaşı almıştır.

İşin ilginç taraflarından biri de İstanbul'un göbeğinde de, Ağrı Dağı'nın eteğinde de aynı etkinlikleri yetiştirme telaşdır" (Acat, 2010: 31).

Görüldüğü gibi yapılandırmacı eğitim modeli ile ilgili bilimsel araştırmalarda olumlu görüşler yanında olumsuz görüşlere de rastlanmaktadır. Ülkemizde henüz yeni uygulanmaya başlanan bu eğitim modelinin ülkemizin eğitim kalitesini ne yönde ve nasıl etkilediğinin ise zamanla daha derinlikli bilimsel araştırmalar sonucunda kesinlik kazanabileceğini söylemek mümkündür.

2.4. Davranışçı Yaklaşımla Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır. Bu yönde bir dönüşümün gerekçeleri şu şekilde ifade edilmektedir: "Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dörde ayrılabilir:

- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- 2- Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim- demokrasi ilişkisinin kurulması,
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
- 4- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması,"

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise “yapılandırmacı yaklaşım” olduğu belirtilmektedir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı Sunusu, 2011).

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla geleneksel kabul edebileceğimiz Davranışçı eğitim anlayışı arasındaki farklar şöyle özetlenebilir: (Özden, 2003: 55–56).

Tablo 1. Davranışçı ve Yapılandırmacı Programın Karşılaştırılması

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Görüldüğü gibi davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Yani bir anlamda eğitimin merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenci, sadece öğretmenin aktardığını aynen alır.

Bu anlayış bilim adamları ve eğitimcilerce yıllarca ezberci anlayış olarak nitelendirilmiş ve sürekli eleştirilmiştir. Davranışçı eğitim sisteminin öğrencilerin bilgi üretmekten uzak, adeta bir bilgisayar hafızası gibi bilgileri depolayan ve zamanla unutan, yeterince düşünme gereksinimi hissetmeyen, araştırma, eleştirme gibi çok önemli niteliklerden uzak kişiler olarak yetişmesinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın daha önceki eğitim yaklaşımından ayrılan diğer önemli bazı nitelikleri ise şöyle özetlenebilir:

“Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını gerektiren proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, beyin fırtınası, benzetişim, drama vb. yöntem ve teknikler kullanılır. Yapılandırmacı yaklaşımda otantik aktivitelerde önemli bir role sahiptir. Otantik aktiviteler öğrenenlerin yapması gereken gerçek yaşamla ilgili karmaşık görevlerdir. Bu aktivitelerin temel amacı, öğrenenleri gerçek yaşamın karmaşık problemlerine hazırlamaktır. Otantik aktivitelerin gerçek yaşamla ilişkili olması, öğrenenlere tam olarak tanımlanması ve gerçek yaşamdaki gibi karmaşık olması, öğrenenlerin çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarını sunmalarını sağlaması ve işbirliğini gerektirmesi önemlidir” (Aktaran: Yaşar, 1998: 68–75; Abdal-Haqq, 1998; Moallem, 2001; Demirhan ve Demirel, 2002; Reeves vd. 2002).

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri

MEB ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nın yöntem ve teknikler bölümünde Türkçe öğretmenlerinden yapılandırmacı eğitim uygulamalarıyla ilgili beklentiler şu şekilde sıralanmaktadır:

Öğretmen;

- Öğrenci merkezli etkinliklere yer verir. Belirleyeceği etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi etkin kılar. Etkinlikleri değerlendirmek üzere çalışma kâğıtları hazırlar.

- Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.

- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinden hareketle rehberlik servisi ile iş birliği yapar.

- Her öğrenci için tanıma dosyası hazırlar. Bu dosyada; veli ile iş birliği kurmak amacıyla öğrenci ile ilgili kişisel bilgiler, diğer ders öğretmenleri ile iş birliği kurmak için öğrencinin diğer derslerdeki durumunu gösteren not çizelgesi, Türkçe dersi becerilerindeki gelişimini ve ödevlerin takibini gösteren bir çizelge ve öğrenci ile ilgili gözlemlerden yola çıkılarak oluşturulmuş bir bölüm yer alır.

- Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller.

- Dersine girdiği öğrenci grubunun gösterdiği gelişim ile ilgili bilgi edinir.

- Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için onlarla birlikte bir çalışma planı hazırlar, öğrencileri plana uyma konusunda okul içinde ve dışında takip eder.

- Okuduğu kitaplardan kişisel ve kültürel gelişimi sağlayıcı nitelikte olanları tanıtmak, diğer öğretmen ve velilerle paylaşmak amacıyla sunum yapar.

- Okulda öğrencilerin görebileceği yerlerde kitap okur.

- Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder (MEB, 2006: 59).

Konuyla ilgili olarak yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili çalışmalarıyla tanınan yerli ve yabancı bilim adamlarının görüşleri ise şu şekildedir:

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sergilemesi beklenen kimi davranışları şöyle sıralamak olanaklıdır (Aktaran: Yaşar, 2010: 17, Akpınar ve Ergin, 2005: 57–61; Brooks ve Brooks, 1999: 21–23; Yager, 1991: 58):

a) Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alma ve onları çalışmaya yönlendirme

b) Sınıfta grup çalışmasını, iş bölümünü ve diğer öğrencilere saygıyı teşvik etme

c) Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma, yönergeler verme, öğrenenlerin kendi kararlarını oluşturmalarına yardımcı olma

d) Bireyler için uygun etkinlikler oluşturma, öğrenenleri birbirleri ile iletişim kurmaları yönünde cesaretlendirme ve işbirliğini teşvik etme

e) Öğrenenlerin fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri ortamlar oluşturma

f) Öğrenmeyi sınıfın ve okulun dışına taşıma

g) Çevrede bulunan fiziksel materyaller ile işlenmemiş verileri kullanma

h) Öğrencileri etkin kılarak onları derse yönlendirme

- i) Öğrencilere düşünmelerini gerektiren açık uçlu sorular yönelme
- i) Öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik etme
- j) Öğrenciler için alışılmadık çelişkili durumlar yaratarak onları basit düşünce düzeyinin ötesine taşıma
- k) Sınıfta bilimsel tartışmaya yol açacak ortamlar yaratmaya özen gösterme

Türkçe öğretmenlerinin yukarıda sıralanan nitelikleri sağlamalarının aynı zamanda yapılandırmacı eğitim modeliyle Türkçe dersi okuma kazanım ve becerilerinin yeterli derecede kavranmasını doğrudan etkileyeceği şöyle dile getirilmektedir:

“Öğretmenlerimizin uyguladıkları yöntem ve tekniklerin hangi yaklaşıma ait olduğunu bilmeleri, uygulamaları bilinçli yürütmeleri açısından çok önemlidir. Günümüzde çoğu araştırma, inceleme ve yazıda terk ettiğimiz davranışçı yaklaşım eleştirilmekte ve olumsuz mirası dile getirilmektedir. Ancak bazılarında davranışçı yaklaşımla yapılandırıcı yaklaşım karıştırılmakta ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunlar, hem bilimsel hem de uygulama açısından sorunlara neden olmakta ve eğitimin başarısını etkilemektedir” (Güneş, 2010: 3).

Bunların yanında Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili olarak da dikkat etmeleri gereken bazı önemli kurallar şöyle sıralanmaktadır:

1. Sınıfta hareketli olunmalıdır. Çünkü sınıfta öğretmenin hareketliliği, işleyen öğrenme yaşantılarının devamlılığı açısından, oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilerinin bizzat yanında olarak onların öğrenmelerini desteklemesi, öğrencilerin öğretmene kendini daha iyi ve daha rahat ifade etmesini sağlamaktadır. Öğretmen desteği ile bütünleşen bilgi, öğrenci için artık daha akıcı bir hale gelmiştir.

2. Öğrenciye akademik yaşantıların yanında sosyal beceriler de öğretilmelidir. Bunun için de, öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmesinde iş birliği içine girebileceği derslerin planlanması gerekmektedir. Sosyal beceriler, programın içinde ve dışında öğrencilere davranış olarak sunulmalıdır. Bu yol, öğrencilerin daha çok sınıf ortamına uyumunu sağlayacaktır.

3. Sınıf ortamında sürekli iyi davranışlar sergilenmelidir. İyi niyetle yapılan işlerde tüm duyguların daima iyi olduğu imajı öğrenciye yansıtılmalıdır. Öğrenciler, kendilerine karşı açık, tarafsız ve samimi olan öğretmene karşı sempati beslerler.

Öğretmen, öğrencilerin akademik öğrenmeler dışında gelişigüzel davranışlarından çok, planlı yaşantılarla bizzat yaptıklarından zevk almalarını sağlamalıdır.

4. Kişisel davranışlar her zaman itaatsizlik olarak düşünülmemelidir. Önemli olan duygusal bağlılıktır. Tüm iyi niyetli fikirler yarar sağlar. Öğretmen için önemli olan, öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamından mutlu olarak bahsetmeleridir. Kişisel hiçbir olumsuzluk, nedensellik boyutunun dışında ele alınmamalı ve çocuklar yaş gruplarından bağımsız değerlendirilmemelidir.

5. Sınıfta oluşan disiplin problemlerinin nedenleri araştırılmalıdır. Aslında tüm problemler analiz edilmelidir. Düşünmesi, sorgulaması, açılımı yapılamayan hiçbir fikir, kişisel anlamda tam anlamıyla kabul edilebilirlik özelliklerini taşıyamaz.

6. Öğrenciye her zaman sorumluluk verilmeli ve her koşulda güvenilmelidir. Öğrencilerin öğrenmesinde ve disiplininde onlara güvenmenin yeri çok büyüktür. Öğrenciye güven sinyallerinin verilmesi öğrenme işbirliğine ve öğrenmeye önemli katkılar getirir (Özel ve Bayındır, 2010: 12–13).

Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin başarıyla kazandırılabilmesinin öğretmenlerin yetkinliğiyle büyük ilgisi olduğu söylenebilir. O halde konuyla ilgili daha önce yapılan araştırma verilerine göre acaba öğretmenler yeni programın gerektirdiği yenilikleri uygulamaya ne kadar hazır durumdadırlar?

Kırcıoğlu'nun (2010), "İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluğu" konulu araştırmasında (Aktaran Helvacı, 2010: 50) öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğu "orta düzey" olarak tesbit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin ise; eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri eğitim dergilerinden takip edebilme; değişim ya da yenilikten çok mevcut durumu koruma eğiliminde olma, değişim ya da yenilik girişimlerine karşı üst düzeyde motivasyona sahip olabilme, okulda değişik öğretim yöntem ve tekniklerini deneme eğilimi içinde olma, değişime karşı çekimser bir tutum sergileme olduğu görülmektedir.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğan (2006) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları" adlı araştırmalarında (Aktaran Helvacı, 2010: 50), Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş

öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta düzeyde” olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir.

Summak (2006) tarafından yapılan çalışmada (Aktaran Helvacı, 2010: 50), program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Program uygulamaları ile ilgili en temel problemlerin başında öğretmenlerin programla ilgili olarak yapılmak istenileni tam olarak kavrayamaması ve bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğunun istenilen noktada olmadığını göstermektedir.

Helvacı (2009), “Okullarda Değişim Girişimlerine Engel Olan Faktörler ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanan engellerin önemli rol oynadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerden kaynaklanan başlıca engellerin ise öğretmenlerin geleneksel yapıya bağlı kalmak istemeleri, klasik yöntem ve teknikleri terk etmek istememeleri, statükocu olmaları, kendilerini yenilemek istememeleri, değişim girişimlerinin yarar sağlayacağına inanmamaları, motivasyon eksikliği olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sergilemesi beklenen davranışların sağlıklı uygulanabilmesi yanında, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili konulara da özen göstermeleri gerekmektedir. Bu durumun yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev ve sorumluluğun Türkçe öğretmenlerinde olduğu gerçeğini ortaya çıkardığı söylenebilir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerden Beklentileri

Yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıyla uygulanabilmesi için en az öğretmenler kadar öğrencilerin de dikkate alınması gerektiği; çünkü bu eğitim yaklaşımıyla asıl hedeflenenin öğrencilerin bilgiyi zihinde yapılandırma güçlerini artırabilmek olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda etkin, sosyal ve yaratıcı öğrenen olmak üzere üç farklı öğrenen rolüne dikkat çekilmektedir. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yalnızca okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde etkin rol üstlenmesinin yanı sıra, bilgi ve anlamın diğer bireylerle etkileşimde bulunularak sosyal bir biçimde yapılandırıldığını da vurgulamaktadır. Öğrenenin sosyal bakımdan rol üstlendiği bu yaklaşımda öğrenmeler genelde grup çalışmaları biçiminde gerçekleştirilir (Aktaran: Yaşar, 2010: 17-18, Perkins, 1999: 7-8).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler farklı çözümleri tartışarak ya da keşfederek öğrenmeye çalışırlar. Değerlendirme sürecinde ise olabildiğince eleştirel bir tutum sergileyip etkin olmaya özen gösterirler. Bir başka deyişle, öğrenciler kendi ürünlerini değerlendirerek ve öğrendiklerini yansıtarak ne öğrendiklerinin ve hangi becerileri kazandıklarının farkına varırlar (Aktaran: Yaşar, 2010: 18, Alesandrini ve Larson, 2002: 118).

Bu bilgilerden de rahatlıkla anlaşılacağı gibi yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında öğrencilerin etkinlik temelli derslerde yoğun, istekli, kararlı, grup halinde, sadece başka çalışmalarını değil kendi çalışmalarını da eleştirip değerlendiren üretken öğrenenler olmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerin sergilemesi beklenen diğer bazı davranışları şöyle sıralamak olanaklıdır (Aktaran: Yaşar, 2010: 18, Savery ve Duffy, 1996: 139; Yaşar, 1998: 73):

- 1) Öğrenme ortamında etkin olma
- 2) Öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme
- 3) Çevredeki her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanma

- 4) Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirme
- 5) Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörüyü karşılama
- 6) Öğrendiklerini yeni ortamlarda uygulama
- 7) Bilgi kaynakları ve öğretim materyallerini kullanma

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerin sergilemesi beklenen davranışlar incelendiğinde; öğrencilerden eğitimin öznesi olarak öğrenme ortamında etkin hareket eden, kendi araştırmalarından sorumlu, grup halinde uyum içinde çalışabilen, öğretim materyallerini ve bilgi kaynaklarını başarıyla kullanabilen donanımlı bireyler olmalarının beklendiği söylenebilir.

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme Ortamları

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun önce 1-5 ve daha sonra da 6-8. sınıflarda uygulamaya koyduğu yapılandırmacı eğitimle Türkçe öğrenme ortamlarının yeni programın hedeflerine başarıyla ulaşılabilmesinde çok önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretme süreçleri tasarımı üzerindeki yansımaları daha çok öğrenme kavramı üzerindedir. Öğrenme, bireyin niteliklerinde meydana gelen değişimi karşılamak üzere kullanılır. Ancak bu değişimin sağlanması, gerekli ortamın oluşturulması ön koşuluna bağlıdır. Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişimine destek sağlamak adına yapılacak en önemli şey, öğrenme ortamının düzenlenmesidir. Bu kapsamda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin, yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olması olanaksızdır (Anagün, Acat ve Anılan, 2007: 479-480).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında en büyük engel kuşkusuz olumsuz sınıf ortamıdır. Ülkemizde birçok okulda normal öğretim yerine ikili öğretim yapılırken, sınıf mevcutlarının 40 ve bazı okullarda 60 kişi olduğu sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın etkili uygulandığını söylemek gerçekçi değildir. Son on yılda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi için çok önemli adımlar atmış, hemen hemen bütün okullarda bilgi teknolojisi sınıflarını oluşturmuş

ve en ücra yerlerde internet bağlantısını kurdurmaya çalışmıştır. Ancak bu gelişmelerin yeterli olmadığı bir gerçektir (Tok, 2010: 35).

Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun eğitim ve öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamlarının uygun koşullara getirilmemesinin sakıncaları ise şöyle dile getirilmektedir:

“Yapılandırmacı yaklaşım, sınıfların fiziksel yapısından, öğretmenin öğrenme, öğretim ve sınıf içi rollerine kadar birçok köklü değişikliğin yapılmasını ister. Bu yaklaşımda sınıf çok önemlidir. Sınıf en kolay anlatımla öğretimin yapıldığı yerdir. Sınıfın fiziksel düzenlemesi, o sınıftaki öğretme faaliyetinin dinamiğini etkileyen bir unsurdur. Fiziki imkânlar, bilgilerin becerilerin tutum ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak okullarda genel olarak tipik sınıf düzenlemesi yapılmaktadır. Sıralar ve masalar arka arkaya sıralanmakta, öğrencilerin yüz yüze iletişimlerinin olmadığı ortamlar oluşturulmaktadır. Böylesi bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin görevlerini sürdürmeleri iletişim kopukluğuna neden olur. Dolayısıyla bir sınıfın planının hazırlanması öğrencilerin aktif ya da pasif olma durumlarının da belirleyicisi konumundadır” (Saban, 2005: 177).

Yapılandırmacı eğitim modeline göre eğitim yapılan sınıflarla ilgili yakın zamanda yayımlanan bir diğer çalışmada ise Yapılandırmacı eğitimin temel alındığı eğitim ortamlarının bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eğitim programı büyük konseptlere, genel becerilere vurgu yaparak bütünden parçaya doğru sunulur. Bütüncül yaklaşım çerçevesinde tematik üniteler, projeler, bir seferde birçok içerik alanları kullanılarak öğretimin entegrasyonu sağlanır.
2. Okullar bir laboratuvar olarak görülür. Deneylerin, uygulamaların yapıldığı yer olarak değerlendirilir.
3. Eğitim programı değişmez değildir; yenilenebilir ve gerekirse her yıl değişebilir.
4. Ders içerikleri ağırlıklı olarak birincil kaynaklara, becerilere ve etkinliklere dayalıdır.
5. Geleneksel eğitimde tamamen ders kitaplarına bağlı kalınırken, Yapılandırmacı bir sınıfta bunun tersine, ders kitabından ve alıştırma kitabından çok

az faydalanılır; ağırlıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri materyaller kullanılır.

6. Materyaller bireysel ve sınıf ihtiyacına uyumludur.
7. Sınıf ortamlarında uygulamalı, pratik ve doğal öğrenme gerçekleşir.
8. Eğitim programları bireysel gelişimleri tanıyan esnek yapıdadır. Öğretim noktasında çok daha kontrollüdür.
9. Gelişimsel yelpazenin ve eğitimin sonunda, öğrenciler başarılı ve problem çözücüdür.
10. Öğretmenler öğrenme için zaman çizelgesini oluşturabilirler.
11. Öğretmenler genellikle etkileşimli bir şekilde ders işlerler, öğrencilerle etkileşimli ortam oluştururlar.
12. Öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok eşitlik duygusu hâkimdir.
13. Öğretmen, öğrencilerin fikir ve güvenlerini kazanmak için titiz davranır.
14. Sadece öğrencilerin bilgilerini yoklamak için soru sorulmaz, aynı zamanda öğrencilerin mevcut görüşleri bir sonraki derslerde kullanmak için de sorulur.
15. Öğrencilerin alternatif cevap vermeleri teşvik edilir.
16. Öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek öğretim süreci içerisinde, iş esnasında yapılan gözlemlere, performansa bakılarak yapılır ve portfolyo değerlendirme şeklinde gerçekleşir.
17. Öğrenciler gelişimlerini görürler.
18. Zaman etkili kullanılır.
19. Öğrenciye anında dönüt verilir.
20. Öğrenme, gerçek yaşama hazırlık için değildir; yaşamın kendisidir.
21. Sınıflar teknoloji ile donanımlıdır, kalabalık değildir.
22. Öğretmen, öğrencilerin bulunduğu sınıfa değil; öğrenciler, öğretmenin bulunduğu sınıfa gelmelidir. Yani, okullarda Türkçe sınıfı, matematik sınıfı gibi sınıflar oluşturulmalı, her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır (Tok, 2010: 36–37).

Listede dikkat çeken özelliklerden birisinin yapılandırmacı eğitim modeline göre Türkçe eğitim ve öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için gerek eğitim ortamının gerek fiziki koşulların gerekse teknolojik araç-gereçlerin sağlıklı kullanımının önem kazanması olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı sınıfla geleneksel sınıfın ana hatlarıyla hangi yönlerden birbirinden ayrıldığını gösteren aşağıdaki tablo dikkatle incelenecek olursa aslında yapılandırmacı eğitim modeline uygun yeni programla, geleneksel kabul edilen eski programın eğitim ortamları açısından birbirinden oldukça farklı nitelikleri bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Dersin Karşılaştırılması (Tok, 2010: 37)

Geleneksel Ders	Yapılandırmacı Ders
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir.	Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
Ders, düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.	Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
Dersin otoritesi öğretmendir.	Dersin otoritesi yoktur.
Ders zamanla sınırlıdır.	Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders öngörülmuş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır	Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır.	Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, ışikte, müzede, markette vb.)
Ders materyali standarttır.	Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir.

Yapılandırmacı eğitim modelinin hedefine başarıyla ulaşmasında eğitim ortamlarının belirlenen niteliklere sahip olmasının büyük bir önem taşıdığı görüldüğünden araştırma sırasında yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe okuma becerilerinin kazandırılmasında söz konusu listelerde belirtilen niteliklerin yeterince sağlanıp sağlanmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımda Türkçe Dersi Öğrenme Öğretme Süreci

Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğiyle ilgili birçok araştırma ve değerlendirme yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecine ayrı bir önem verilir ve yapılacak çalışmalar beş aşamaya ayrılır. Bunlar yapılandırmacı öğrenme sürecinin aşamalarıdır. Uygulamada öğretmenin bu aşamaları izlemesi ve gerekli çalışmaları yapması öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olur.

1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğrenci ön bilgilerine dayalı öğrenir. Yeni bilgileri anlamak için ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanır, benzer yapılardan hareket eder. Yeni bilgi verilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Bunun için soru sorma, tahmin etme, beyin fırtınası vb. etkinlikler yapılabilir.

2. Yeni Bilgileri Anlama: Yeni bilgileri inceleme, ilişkilerini bulma, olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez, değerlendirme vb. yapılabilir. Öğrencilere yeni bilgileri merak etme ve yeni anlamları keşfetme zevki vermelidir.

3. Zihinde Yapılandırma: Bilgiyi zihinde yapılandırma, özümleme ve alışma olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Bu aşamada düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bunlar öğrencilerin hem bilgileri zihinde yapılandırma hem de düşünme, sorgulama, sorun çözme vb. becerilerini geliştirir.

4. Bilgiyi Uygulama: Öğrencinin öğrendiklerini uygulamaya aktarması, kalıcı öğrenme açısından büyük önem taşır. Bunun için bilgiyi uygulama ortamları oluşturulmalı, öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, daha da geliştirerek zenginleştirmelidir. Bilginin başkalarıyla paylaşımı, kalıcılığını artırdığından,

öğrenilenlerin paylaşılması sağlanmalıdır. Öğrencinin bilgilerini günlük hayata aktarmasına yardım edilmelidir. Bu aşamada yapılan zihinsel etkinlikler öğrenciyi zihinsel bağımsızlığa götürmeli, kendi öğrenmesinden kendinin sorumlu olmasını sağlamalı ve öğrenme isteğini artırmalıdır.

5. Değerlendirme: Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve uyguladıktan sonra değerlendirme yapması gerekir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenme durumunu, becerileri ve bilgileri belirlemeye yönelik olmalıdır (Güneş, 2007: 150–152).

Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak dikkat çeken özelliklerden birisi bu aşamaların sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için önerilen çeşitli yöntem ve tekniklerin doğru uygulanmasıdır. Verilen bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin başarıya ulaşabilmesi için hem bu aşamaların hem de önerilen yöntem ve tekniklerin Türkçe öğretmenlerince başarıyla uygulanmasının önemli olduğu belirtilebilir.

Bu yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı eğitimle işlenecek Türkçe derslerinde nasıl, hangi sıralamayla işlenebileceği ile ilgili çeşitli öğrenme modellerinden de bahsetmek mümkündür. Bu modeller 4E, 5E ve 7E şeklinde adlandırılmaktadır. 7E modeli diğer modellerin geliştirilmiş biçimi olduğu için 7E modeli üzerinde kısaca durulacaktır.

2.8.1. 7E Modeli:

Kısaca 7E Modeli olarak bilinen ve aslında yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla Türkçe derslerinin hangi sıralama ve hedeflere göre işlenmesi gerektiğini ön gören eğitim modelinin aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır.

Teşvik etme (excite) aşaması: Bu basamakta öğretmen öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorar ve öğrencilerin yeni öğretilen kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapar. Öğrenciler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edilir.

Keşfetme (explore) aşaması: Bu basamakta öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Ayrıca yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde kalmak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar ve hipotezler kurarlar, çözüme yönelik alternatif deneyler yaparlar ve bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Öğretmen bu aşamada pasif bir rol üstlenir, öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik eder, onları gözlemler ve dinler. Bunun yanı sıra yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir.

Açıklama (explain) aşaması: Öğrenciler farklı bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmalarıyla ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla onlardan daha derin açıklamalar yapmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin daha önceki deneyimlerini temel alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar; bu yolla yeni kavramlar ortaya atar. Öğrenciler ise öğretmenin önerilerini dinleyerek yorumlamaya çalışırlar. Açıklamalarında ise daha önce yaptıkları etkinliklerdeki kaydedilmiş gözlemleri kullanırlar.

Genişletme (expand) aşaması: Öğretmen, öğrencilerin şekli kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister. Öğrenciler ise önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenin teşvikine ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip oldukları onlara hatırlatılmalıdır.

Kapsamına alma (extend) aşaması: Öğretmen, mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Öğrencilerin bu ilişkiyi anlamalarına yardım etmek için öğrencilere sorular yöneltir. Öğrenciler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki ilişkileri görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında ilişki kurmaya çalışırlar.

Değiştirme (exchange) aşaması: Öğretmen öğrencilere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu tartışmalarla öğrencilerin fikirleri değişebilir. Bu yolla

öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar.

İnceleme/sınama (examine) aşaması: Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, neden bu şekilde düşündün? Bunun için delilin nedir? Hakkında ne biliyorsun? Nasıl açıklarsın? Şeklinde açık uçlu sorular yöneltir. Öğrenciler ise delillerini, açıklamalarını kullanarak ve önceki açıklamaları dikkate alarak açık uçlu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme modellerinden 4E modelinin üzerine bazı eklemeler yapılarak 5E modeli ve biraz daha genişletilmiş hali olan 7E modelleri oluşturulmuştur. Hepsinin ortak özelliği dersin girişinde öğrencilerin dikkatini çekmek, önbilgilerini harekete geçirmek, etkinliklerle öğrencinin ders süresince aktif olmasını sağlayarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını gerçekleştirmektir. Son basamak olarak her üç modelde de öğretmen ve öğrencilerin süreci değerlendirmeleri beklenir (Ocak ve Tavlı; 2010: 53–54).

2.9. Yapılandırmacı Yaklaşımla Türkçe Eğitim ve Öğretiminin Hedefleri

Yapılandırmacı eğitimle Türkçe öğretiminde temel hedeflerin neler olduğunu bu programın uygulanmasını gerekli ve faydalı bulan MEB'in Türkçe Öğretim Programı'nda net olarak karşımıza çıkmaktadır.

MEB Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisi şu şekilde tanımlanmıştır:

“Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006: 6).

MEB, bilgi toplumunda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, araştırmacı, karar verme gücüne sahip, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, estetik zevke sahip, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de yapılandırmacı

eğitim modeliyle 2005 yılından itibaren yeni bir programın uygulamaya konulduğu ifade edilmektedir.

Yapılandırmacı eğitim modeliyle, öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri olduğu gibi alan bireyler olarak değil, kendi yorumlarını ortaya koyarak öğrenme sürecine etkin katılan, bilgiyi zihninde önceki bilgileriyle bütünleştirerek yapılandıran, bilgi üretebilen ve kapasitesini sonuna kadar geliştiren aktif öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bunun sağlanabilmesi için de, öğrencilerin derse etkin olarak katılmasının sağlanması yani etkinlik temelli bir eğitim gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yapılandırmacı eğitim modeliyle öğrencilerin edindikleri bilgileri önceki bilgileri ile bütünleştirerek yeniden inşa etmeleri, grup çalışmalarına katılma isteği duymaları, sınıf içi tartışmalara katılmaları ve yaratıcı fikirler üretmeleri, farklı araştırma yöntem-tekniklerini kullanmaları ve disiplinler arası bir bakış kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 6).

Dünyamızdaki hızlı gelişim ve değişim; okuma, okuduğunu anlama ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve değer yargılarında da değişimlere neden olmuştur. Yapılandırmacı eğitim modelinde de üzerinde durulan okuma becerileriyle ilgili olarak bilim insanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

Okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000: 59).

Okuyucu bir metni okuduğunda metinde geçen düşünceyle ön bilgilerini bütünleştirir. Metinde geçen kelimelerin anlamlarından hareketle, cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafların anlamına ve paragraflardan da konunun anlamına ulaşır. Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005: 2).

Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 1998: 12).

Ön bilgilerin artırılması için çocuğun zengin uyarıcı çevresinde yetişmesi gerekir. Böyle bir çevrede yetişen çocuklar, akranlarına göre daha fazla ön bilgiye sahip olmaktadır. Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme
2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama
4. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme

(Aktaran: Dökmen, 1994: 25).

Okuma, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Fizyolojik olarak okuma, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etmedir. Ancak okuma sürecinde, zihin algılama, anlama ve yorumlama gibi eylemlerde bulunur. Bu anlamda okuma, bir eylemsizlik durumu değil, yaratıcı bir etkinliktir (Adalı, 1983: 33).

Yapılandırmacı eğitim modelinin ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirebilmek amacıyla Türkçe derslerinin etkinliklerle işlenmesine yer verilmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla hazırlanan Türkçe Programı'nda metinler tematik olarak seçilmiş, okuma becerilerini geliştirebilmek için tahmin ederek okuma, eleştirel okuma, tartışarak okuma, soru sorarak okuma, metinlerle ilişkilendirme gibi birçok yöntem ve teknik kullanılması tavsiye edilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde yapılandırmacı eğitim modelinin ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerine yönelik kazanımlar, okuma araç-gereçleri, okuma yöntem ve teknikleri üzerinde durulacaktır.

2.10. Yapılandırmacı Eğitimle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerilerinin Kavratılması

Bu bölümde yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma kazanım ve becerilerinin neler olduğu ve bunların kavratılması üzerinde durulmuştur.

2.10.1. Okuma Kazanım ve Becerilerinin Kavratılması

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı'yla birlikte öğrencilerin okuma kazanım ve becerilerini en üst seviyeye taşımanın temel hedeflerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında yer alan okuma kazanım ve becerilerinin neler olduğuna geçmeden önce bu kavramların ne anlama geldikleri üzerinde durulacaktır.

“Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” (Demirel, 1990: 119) olan okuma, bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamını bitirdikten sonra ‘kendi kendini eğitmesine yol açan olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003: 149).

Böyle bir becerinin kazanılabilmesi için de sürekli değişim ve gelişme yaşanan dünyamızda hemen her kavram gibi eğitimin de yeni yaklaşım ve değer yüklemelere bağlı olduğu bilim adamlarınca ileri sürülmektedir.

Günümüzde eğitime geleneksel anlamların dışında farklı anlamlar yüklenmektedir. Eğitim sadece okuma, yazma ve matematik gibi temel alanlarda öğretim yapmanın ötesinde bir anlam kazanmıştır (Çağlar, 2001: 81). Eğitime yeni ve alışılmışın dışında anlamların yüklendiği günümüz toplumunun bireylerinin, eleştirel düşünebilen, yaratıcı niteliklerine sahip ve problem çözüme yeteneği gelişmiş olması beklenmektedir. Bu durum, giderek, daha karmaşık hale gelmiş, işlevsel olarak farklılaşmış ve çeşitlenmiş insan ilişkilerine uyum sağlayabilecek, kendilerini geliştirebilecek ve kendi geleceklerini kendilerinin oluşturabileceği bir insan tipi yetiştirmeyi daha gerekli hale getirmiştir. Bütün bunların sağlanması, öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine bağlıdır. Etkili biçimde bir öğrenme süreci ise işlevsel bir okur kitlesi yaratmaya bağlıdır. İşlevsel bir okur kitlesi yaratmanın amacı, ülkenin insan gücünü aydınlatmak ve bağımsız, başı dik, üretici ve ürettiğinin hakkını isteyen bir toplum yaratmaktır (Sarıhan, 2003: 31).

Böyle bir toplum oluşturulabilmesi için okuyucuların eskiden olduğu gibi okuduklarını ezberlemeye çalışma alışkanlığından kurtulmaları gerekir. Bunun sağlanabilmesinin ise öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine

yönelik hazırlanan yapılandırmacı eğitim modelinin sağlıklı uygulanmasına bağlı olduğu söylenebilir.

2.10.2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda Türkçe Eğitim ve Öğretiminin Genel Amaçları

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılında hazırladığı "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu" ile ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Buna göre programın öğrenciler açısından genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Dilimizin, millî birlik bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri (MEB, 2006: 4).

Özetle ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminin genel amaçlarının, öğrencilerin anlama ve anlatma, dilbilgisi ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, onların kelime hazinelerini zenginleştirmek, öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı eğitim modeline göre eğitim ve öğretim çalışmaları MEB tarafından 2005 yılında 120 pilot okulda uygulanmaya başlanmış ve bu programın öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlandığı ifade edilmiştir. Yeni eğitim programıyla eski programda yer alan birçok dil bilgisi konusunun çıkarılmasıyla, ezberci bir Türkçe öğretimi anlayışından vazgeçildiği dile getirilmiştir.

2.10.3. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanımları

Yapılandırmacı eğitim modeli ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma kazanımları İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda Okuma Kazanımları başlığı altında şu şekilde yer almaktadır.

Tablo 3. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanımları Dağılımı
(MEB, 2006: 134–136)

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ OKUMA KAZANIMLARININ DAĞILIMI	
1	Okumaya hazırlık yapma
1	Metin ve metinle ilgili unsurları bir bütün hâlinde görsel olarak algılar.
2	Metnin ana ve alt başlığı ile görsel unsurlarından hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
3	Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.
2	Okuma kurallarını uygulama
1	Sesini mekâna ve dinleyiciye göre ayarlar.
2	Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.
3	Kelimeleri doğru telâffuz eder.
4	Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
5	Noktalama işaretlerine uygun okur.
6	Metindeki eğik, altı çizili ve koyu renkle yazılmış kısımlara dikkat ederek okur.

7	Akıcı bir şekilde okur.
8	Sesli okurken beden dilini (jest, mimiklerini) kullanmaya özen gösterir.
9	Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
3	Okuduğu metni anlama ve çözümleme
1	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2	Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
3	Metinde ilk kez karşılaştığı kelime ve deyimleri sözlükten bulur.
4	Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
5	Metindeki anlatımın kimin ağzından yapıldığını tespit eder.
6	Metinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
8	Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.
9	Kurgulanmış olanla gerçeği ayırt eder.
10	Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini / ana duygusunu belirler.
11	Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler.
12	Metnin planını kavrar.
13	Metnin kurgusunu kavrar.
14	Metnin anlatım biçiminin anlatıma olan etkisini belirtir.
15	Metindeki olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder.
16	Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.
17	Yazarın ikna veya inandırıcılık için kullandığı fikir, bilgi ve yöntemleri belirler.
18	Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır ve yorumlar.
19	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
20	Okuduğu yazıdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
21	Sebepler-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
22	Metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayların sırasını ve birbirleriyle olan ilişkilerini belirler.
23	Metindeki söz sanatlarının anlama olan katkısını fark eder.
24	Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.
25	Metnin öncesi ve sonrasına ait kurgular yapar.
26	Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
27	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
28	Millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.
29	Metne ilişkin sorular oluşturur.
30	Okuduğu metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

31	Sürelî yayınlarmın okuyucunun ilgi alanına göre değişik konular işlediğini fark eder.
32	Okuduklarını anlamada sayısal verilerden yararlanır.
33	Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
34	Şiir tür ve biçimlerinin anlama olan katkısını kavrar.
35	Şiirdeki dil ve söyleyiş özelliklerini (ses, redif, kafiye, ritm, alliterasyon, ölçü) fark eder.
36	Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
37	Şiir biçiminde yazılmış olan olay yazılarını fark eder.
4	Görsel iletileri algılama
1	Karikatür, resim vb. materyallerle verilen iletileri algılar ve yorumlar.
2	Çok yönlü iletişim araçlarıyla (bilgisayar, televizyon, bilgi bankası...) ulaşan ileti ve verileri algılar ve yorumlar.
3	Günlük hayatta kullanılan simge, işaret ve kısaltmaları algılar ve yorumlar.
4	Grafik, kroki, tablo, harita ve diyagram gibi araçlarla aktarılan ileti ve verileri algılar ve yorumlar.
5	Reklam, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.
5	Okuduğu metni değerlendirme
1	Metni dil ve anlatım özellikleri yönünden değerlendirir.
2	Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı, ironik vb.) sorgular.
3	Kendi düşünceleriyle metindeki düşünceler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyar.
4	Metinde mantık bakımından tutarlılık olup olmadığını sorgular.
5	Metindeki şahıs ve varlık kadrosunu çeşitli yönlerden karşılaştırır.
6	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak ulaştığı bilgilerin güvenilirliğini, geçerliğini, doğruluğunu ve gerekliliğini değerlendirir.
7	Okuduğu metindeki millî ve evrensel kültür değerlerinin hayatla ilişkisini sorgular.
8	Okuduklarını kendi hayatıyla ve günlük hayatla karşılaştırır.
9	Okuduğu metnin dil ve anlatımını daha önce okuduğu metinlerin dil ve anlatımıyla karşılaştırır.
10	Metindeki kahramanlarla daha önce okuduğu metinlerin kahramanlarını karşılaştırır.
11	Şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapar.
6	Araştırma yapma
1	Amacına yönelik olarak plan yapar.
2	Bilgiye ulaşmak için en uygun araştırma yöntemi/yöntemleri seçer.
3	Konu ile ilgili kaynakları ve bu kaynakların yerlerini tespit eder.
4	Ulaşmak istediği bilginin kaynaktaki yerini tespit eder.
5	Bulduğu bilgiler arasından kendisine gerekli olanı/olanları seçer.
6	Önemli yerleri açık ve anlaşılır bir biçimde not eder.
7	Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri birleştirir.

8	Çok yönlü iletişim araçlarından yararlanarak araştırma yapar.
9	Kaynaklardaki bilgileri ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde birleştirir.
10	Araştırma sonuçlarını yorumlar.
7	Okuma alışkanlığı kazanma
1	Okuma planı yapar.
2	Seviyesine ve yaşına uygun edebî metinleri okur.
3	Sürekli yayınları takip eder.
4	Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5	Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6	Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7	Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8	Ailesiyle birlikte okuma saatleri düzenler.
9	Beğendiği kısa yazıları ezberler.
8	Söz varlığını zenginleştirme
1	Kelime listelerini kullanır.
2	Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb.) farklı bağlamlarda kullanır.
3	Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.
4	Metindeki kelimeleri, günlük hayattaki bağlamını dikkate alarak cümle içinde kullanır.
5	Sözlüklerden yararlanır.
6	Kavram haritaları kullanır.
7	Kelime türetir.

İlköğretim ikinci kademe okuma kazanımlarının okumaya hazırlık yapma, okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, görsel iletileri algılama, okuduğu metni değerlendirme, araştırma yapma, okuma alışkanlığı kazanma, söz varlığını zenginleştirme başlıkları altında sıralandıklarını görmek mümkündür.

Listede sıralanan okuma kazanımlarından birincisi olan okumaya hazırlık yapma başlığı altında 3 kazanıma yer verilmektedir. Bu kazanımların metnin tamamının görselleriyle kavranması ve çağrışımlardan hareketle içeriği hakkında fikir yürütme özellikleriyle öğrencilerin derse ilgisini artırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

İkinci başlık olan okuma kurallarını uygulama başlığı altındaki 9 kazanımın genellikle sesli okuma çalışmalarının doğru bir şekilde uygulanmasına yönelik olduğu görülmektedir.

Üçüncü başlık olan okuduğu metni anlama ve çözümleme 37 maddeyle en fazla kazanım barındırmasıyla programda üzerinde en çok durulan bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin okunan metnin sözcük dağarcığını geliştirme çalışmalarından, planına, ana ve yardımcı düşüncelerini bulmalarına, metin türlerini birbirinden ayırmalarına, metne yeni başlık bulmalarından metnin öncesi ve sonrasıyla ilgili tahminlerde bulunmalarına, metni dil ve anlatım özellikleri yönünden değerlendirmelerine yer verilmektedir. Bu başlık altındaki bilgilerden hareketle öğrencilerin okuma becerilerinin artırılmasına yönelik kazanımlara önem verildiği söylenebilir.

Dördüncü başlık olan görsel iletileri algılamayla ilgili 5 kazanımda öğrencilerin televizyon ve bilgisayarda sıklıkla karşılaşabilecekleri simgeleri algılama ve grafik, tablo, kroki gibi görsel iletileri doğru algılamalarına yönelik kazanımlara yer verilmesi programın güncel ve teknolojik verilere yönelik olmasıyla ilgili görülebilir.

Beşinci başlık olan okuduğunu değerlendirmede 11 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların öğrencilere okunan metinle günlük hayat arasında karşılaştırma yapma, metindeki bilgilerin bilgi teknolojileri aracılığıyla doğruluk ve güvenilirliklerinin sorgulanması yönleriyle araştırma ve gerçeklere ulaşma ruhuna sahip iyi araştırmacılar yetiştirmeye dönük nitelikler olduğu söylenebilir.

Altıncı başlık olan araştırma yapma altında 10 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların bir önceki başlıkla örtüşerek öğrencilerde araştırma merakı oluşturma, araştırma planı yapma, iletişim araçlarını başarıyla kullanarak araştırmayı geliştirme, araştırma verilerini doğru yorumlama gibi bilim insanı yetiştirmeye yönelik nitelikler taşıdığı görülmektedir.

Yedinci başlık olan okuma alışkanlığı kazanma altında 9 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların öğrenciye kitap okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik olduğu ve öğrencilere aileleriyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleyerek hayat boyu öğrenme çabası bulunan bir toplum oluşturmaya yönelik amaçları bulunduğunu söylemek mümkündür.

Sekizinci ve aynı zamanda sonuncu başlık olan söz varlığını zenginleştirme altında 7 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların, öğrencilerin söz varlığını yeni yöntem ve tekniklerle sürekli geliştirmeye yönelik olduğu belirtilebilir.

Listede yer alan kazanımların yapılandırmacı eğitim modelinin hedeflediği düşünen, araştıran, yeni öneriler geliştiren, problem çözüme yeteneği gelişmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş öğrenciler yetiştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte üzerinde asıl durulması gereken konunun Türkçe Öğretim Programı'nın "Okuma Kazanımları" başlığı altında toplanan bu kazanımların listelenmesi yerine etkinlik temelli Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenlerince öğrencilere ne kadar kazandırılabilirdiğinin belirlenmesi olmalıdır. Bu amaçla araştırmada anket uygulamalarıyla yukarıdaki listede sıralanan okuma kazanımlarının başarıyla uygulanıp uygulanmadığına yönelik öğretmen görüşleri belirlenip değerlendirilecektir.

2.10.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerileriyle İlgili Etkinliklerin İncelenmesi

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla hazırlanan yeni ilköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen okuma kazanım ve becerilerinin onlara etkinlik temelli çalışmalarla kavratılması ön görülmektedir. Program incelendiğinde ders kitaplarındaki etkinlikler yanında öğretmenlere yeni etkinlik uygulama konusunda imkân tanınmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bu etkinlikleri programda olduğu gibi ya da çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir. Öğretmen de farklı etkinlikler hazırlayabilir. Ancak yeni etkinlikler hazırlanırken yönelik olduğu kazanımlara dikkat edilmeli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2006: 8).

Daha önce de belirtildiği gibi ilköğretim ikinci kademe okuma becerileriyle ilgili etkinliklerin uygulanmasında Türkçe öğretmenlerine yeni etkinlikler hazırlama ve uygulama imkânı tanınması önemlidir. Bununla birlikte araştırma sırasında görüşme yapılan birçok Türkçe öğretmenin birakın yeni etkinlik hazırlamayı program ve öğretmen kılavuz kitaplarında geçen etkinlikleri uygulama konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmeleri düşündürücüdür.

Yapılandırmacı eğitim modelini örnek alan ve öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği şu şekilde belirtilmektedir:

“Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşim 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: 8).

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilerin etkinlik yapmaları yanında kendileri tarafından etkinlik yapmaları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Acaba etkinliklere dayalı olarak işlenen ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde öğrenciler programda yer aldığı gibi kendileri etkinlik planlayıp uygulama konusunda ne kadar yeterlidirler? Araştırma sırasında üzerinde durulacak konulardan birisi de bu olacaktır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersleriyle ilgili etkinliklerin okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte etkinlik örneklerinin çoğunun sınıf ve okul içi etkinliklere dayandığı programdan anlaşılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kazandırılmaya çalışılan okuma becerileri şunlardır:

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

Öğrencilerin bu okuma becerilerini yeterince kazanıp kazanamadıkları Türkçe öğretmenlerine uygulanacak anket çalışmasıyla incelenecektir.

Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerine yönelik etkinlikler uygulanırken hangi yöntemin ne kadar sürede uygulanacağı öğretmen kılavuz kitaplarında belirtilmiştir. Acaba Türkçe öğretmenleri bu etkinlikleri uygularken programda önerilen süre kendilerine yeterli gelmekte midir? Araştırma sırasında bu konu üzerinde de durulmaya çalışılacaktır.

Yapılandırmacı eğitim modeline göre hazırlanan ve Türkçe dersi okuma becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin tümü öğrencilerin aktif bir durumda derse katılımlarını gerektirecek niteliktedir. Aynı zamanda etkinliklerin, öğrencilerin

birbirleriyle sürekli iletişim kurmalarını, gruplara ayrılarak grup arkadaşlarıyla etkileşim halinde çalışmalarını gerektirdiği belirtilmektedir.

Programda yer alan ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik süreli yayınları takip etme, kitaplık, kütüphane ve kitap fuarlarından yararlanma, ailesi ile okuma saatleri düzenleme ile ilgili etkinliklere yer verildiği dikkat çekmektedir. Araştırma sırasında anket soruları aracılığıyla üzerinde durulacak önemli bir diğer konu da öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma ve aileleri ile birlikte okuma saatleri düzenlemeleri konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi olacaktır.

2.10.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşımla İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Kazanım ve Becerileriyle İlgili Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşımla ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma kazanım ve becerileriyle ilgili yöntem ve teknikler sıralanmış ve ardından programda yer alan amaçlarıyla kısaca ele alınmıştır.

Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini istenilen seviyeye getirebilmek amacıyla daha önceki eğitim yaklaşımında yer almayan çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması da önerilmektedir. Bu yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sessiz Okuma
2. Sesli Okuma
3. Göz Atarak Okuma
4. Özetleyerek Okuma
5. Not alarak Okuma
6. İşaretleyerek Okuma
7. Tahmin Ederek Okuma
8. Grup Olarak Okuma
9. Soru Sorarak Okuma
10. Söz Korusu
11. Okuma Tiyatrosu
12. Ezberleme

13. Metinlerle İlişkilendirme
14. Tartışarak Okuma
15. Hızlı Okuma Teknikleri
16. Eleştirel Okuma

2.10.3.2.1. Sessiz Okuma

Yapılandırmacı eğitimle ilgili yöntem ve tekniklerden biri olan sessiz okumanın sesli okumadan farkı Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda şu şekilde yer almaktadır: “Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamıştır” (MEB, 2006: 167).

Bunun dışında sessiz okumanın sınıfça ya da gruplar halinde yapılarak, okuma sonrasında kitapla ilgili çeşitli görüşlerin tartışılmasının bir öneri olarak sunulması doğru ve düzenli uygulanması halinde okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği programda şöyle yer almaktadır: “Sessiz okuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. Bu kitabı neden seçtiniz? Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir? Bu kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmenizin sebebi nedir? Gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır” (MEB, 2006: 167).

2.10.3.2.2. Sesli Okuma

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda sesli okuma yönteminin amacı şöyle ifade edilmektedir: “Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır” (MEB, 2006: 167).

Programda ayrıca öğrencilerden önce Türkçe öğretmenlerinin örnek okuma yapmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir.

2.10.3.2.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma yönteminde öğrencilerin dikkatini metnin konusuna çekmek söz konusudur. Bu yöntemle öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirme ve metni niçin okuduklarını kavramalarını sağlamanın hedeflendiği Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda belirtilmektedir. Bu amaçla da öğrencilerin metnin konusuna, kim tarafından yazıldığına, görsellerine genel olarak ve hızlıca bakarak metin hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmaya çalışılır (MEB, 2006: 168).

2.10.3.2.4. Özetleyerek okuma

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda okuma metni okumaya başlamadan önce tahtaya aşağıdaki soruların yazılıp okuma sırasında bu sorulara cevap aranabileceği belirtilmektedir:

Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?

- Olay nerede geçiyor?
- Olay ne zaman yaşanıyor?
- Metnin giriş bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin gelişme bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin sonuç bölümünde neler anlatılıyor?

Bu yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanmasıyla öğrencilerin okunan metni daha dikkatli incelemeleri ve kavramaları sağlanabilir. Ayrıca okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratılarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (MEB, 2006: 168).

2.10.3.2.5. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma yönteminin öğrencilerin metinde önemli gördükleri yerleri belirleyip hatırlamalarını sağlamaya yönelik olarak kullanılabileceği Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ifade edilmektedir: “Bu yöntemin uygulamasına sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde

öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir” (MEB, 2006: 168).

2.10.3.2.6. İşaretleyerek Okuma

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda işaretleyerek okuma yönteminde amacın, öğrencilerin okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak anahtar kelime ve önemli görülen yerlerin belirlenmesi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Bunun için farklı renklerde kalemler kullanılır. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur (MEB, 2006: 168).

2.10.3.2.7. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumanın amacı öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır. Bu tekniğin başarıyla uygulanabilmesi için programda şunlar önerilmektedir:

1. Okuma süreci kesintiye uğratılır. Öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemeleri istenir. Metnin okunması tamamlandıktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

2. Öğretmen metni sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.

3. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister (MEB, 2006: 169).

2.10.3.2.8. Grup Olarak Okuma

Grup olarak okumada amaç öğrencilerin okudukları metinle ilgili farklı görüşleri değerlendirmelerini ve grup çalışmasında görev alarak sorumluluk bilincine sahip olmalarını sağlamaktır.

Uygulama içinse programda şunlar önerilmektedir: “Öğrenciler gruplara ayrılarak kendi seçtikleri bir kitabı veya metni okurlar. Grup içinde her öğrenci bir görev alır (Başkan, okuma sürecinde oturumu yönetir. Sözcü, okuma sonrasında grubun görüşlerini diğer gruplara aktarır. Yazıcı, okuma sonrasında anlaşılana ortak bir metne dönüştürür. Resimleyici, anlaşılana resimler.) Grup üyeleri, okudukları kitap veya metinle ilgili görüş alışverişinde bulunurlar. Hazırlanan açık uçlu sorular etrafında tartışılarak metnin kavranması sağlanır. Grup, görüşlerini ve resimlerini diğer gruplarla paylaşır” (MEB, 2006: 169).

2.10.3.2.9. Soru Sorarak Okuma

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda soru sorarak okuma yönteminin okuma öncesi ve okuma sırasında öğrencilerin metinle ilgili sorular hazırlamaları ve metin üzerinde düşünerek metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yönelik olarak kullanılabilmesi belirtilmektedir. Programa göre yöntem iki şekilde uygulanabilir. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okuduktan sonra zihinlerinde oluşan soruları yazıp gruplara ayrılarak bu sorulara cevap arayabilir ya da metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazıp bu soruları cevaplayabilirler (MEB, 2006: 169).

2.10.3.2.10. Söz Korosu

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda öğrencilerin birlikte okuma ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik olarak uygulanması önerilmektedir. Programda bu yöntemin şiir ya da düz yazının bölümlere ayrılarak her bölümün bir grup öğrenci tarafından okunması, metnin tamamının hep birlikte okunması, öğrencilerin iki gruba ayrılmasıyla metnin belirlenmiş bölümlerini iki grubun karşılıklı okuması ve nakaratlı metinlerin gruplara ayrılarak veya hep birlikte okunması gibi farklı şekillerde uygulanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca metin

okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006: 170).

2.10.3.2.11. Okuma Tiyatrosu

Bu yöntemin amacı öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Uygulamada ise dikkat edilecek konular programda şöyle yer almaktadır: “Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir” (MEB, 2006: 170).

2.10.3.2.12. Ezberleme

Bu yöntemin amacı öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Uygulamada ise programda şu önerilere yer verilmektedir: “Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (Şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir” (MEB, 2006: 170).

2.10.3.2.13. Metinlerle İlişkilendirme

Bu yöntemin amacı öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Uygulamada ise programda şu önerilere yer verilmektedir: “Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurlmaları istenir. Bu kitabın konusu ile daha önce

okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır? Gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir” (MEB, 2006: 170).

2.10.3.2.14. Tartışarak Okuma

Bu yöntemin amacı öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşımlarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Uygulamada ise dikkat edilecek konular programda şöyle yer almaktadır: “Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır” (MEB, 2006: 170).

2.10.3.2.15. Hızlı Okuma Teknikleri

Bu yöntemin amacı sessiz olarak bir dakikada okunan kelime sayısını anlama düzeyini artırmak ve metni, geri dönüşler olmadan temel kavram ve olayı anlayacak biçimde okumayı sağlamaktır. Hızlı okuma, düşünme hızını artırarak anlama düzeyini ve algılama becerisini geliştirir, araştırma ve inceleme çalışmalarında kısa sürede daha çok bilgiye ulaşılmasını sağlamaktır.

Uygulamayla ilgili olarak ise programda şunlara yer verilmektedir: “Hızlı okuma, zihinsel okuma olarak da adlandırılır. Bu nedenle gözlerin ve beynin birlikte kullanılması için eğitilmesi gerekmektedir. Bunun için; göz kaslarını güçlendirme, benzer kelimeleri ayırt etme, görme yelpazesini genişletme geriye dönüşler yapmadan okuma çalışmalarının yaptırılması gerekir.

Kelimelerin alt ve orta noktalarına bakarak görme alanını genişletmek, uzun süreli okuyabilmek için çeşitli göz jimnastikleri yaptırarak göz kaslarını güçlendirmek, kelime ve kelime gruplarını çabuk tanıyarak benzer kelimeleri ayırt etmek göz hızını artırır. Bütünü kolay gören ve kelimeler arasındaki anlam bütünlüğünü kurabilen bir okuyucu, geriye dönüşler yapmaz (MEB, 2006: 171).

2.10.3.2.16. Eleştirel Okuma

Bu yöntemin amacı öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

Uygulamada ise programda şu önerilere yer verilmektedir: “ Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar” (MEB, 2006: 171).

Araştırmada bu yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli derslerde Türkçe öğretmenlerince ne sıklıkla kullanıldığı üzerine durulacaktır. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin en çoktan en aza doğru nasıl sıralandığı, bu sıralamadan ne gibi sonuçlar çıkabileceği üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

2.10.4. Yapılandırmacı Eğitimle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerileriyle İlgili Araç-Gereçlerin Önemi

Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerileriyle ilgili araç gereçlerin kullanımının programın hedeflerine daha sağlıklı bir şekilde ulaşılmasını sağlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar eğitim ve öğretim sürecinde araç-gereçlerin sağlıklı kullanılması ile öğrenci başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin araç-gereç kullanımına önem vermeleri ve bunları sağlıklı bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Öğretimde araç-gereçlerden yararlanma, konunun daha etkili olarak sunulması, öğrenmeye açıklık getirilmesi, gözlem olanaklarının artırılması ve öğrencilerin birkaç duyu organına bir anda hitap edilmesi gibi fırsatları yaratmaktadır. Bunların yanı sıra araç-gereçlerin, öğrenme zamanından ekonomi sağladığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğrenmenin niteliğini yükselttiği, öğretimi daha verimli ve zevkli kıldığı bilinmektedir.

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yapılandırmacı eğitimin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılacak araç-gereçler arasında, çalışma kâğıtları, dergi ve gazeteler, fotoğraf, resim, karikatür, grafik gibi görsel unsurlar, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları, ders kitabı dışındaki okuma kitapları, Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlükleri, yazım kılavuzu gibi programı uygulamayı sağlayacak temel araçlar yer almaktadır. Bunların dışında okuma becerilerinin kazandırılmasında etkili sayılan bazı yöntem ve tekniklerin daha sağlıklı uygulanabilmesi için gerekli olan teknolojik özelliklere sahip televizyon, müzik seti, DVD ve VCD, bilgisayar, projeksiyon, tepegöz ile CD, kaset gibi araç gereçler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin araç-gereçleri derslerinde kullanımlarına bazı araştırmalarda şu şekilde değinilmektedir:

Öğretim araç-gereçlerinin eğitim-öğretim açısından büyük öneme sahip olmasına karşın, öğretmenlerin bu araç-gereçlerden yeteri kadar yararlanamadıkları görülmektedir. Bunun temel nedenleri ise şöyle sıralanabilir (Birol ve Ergin, 2000; Demirel, 2001; Rıza, 2000; Uşun, 2000; Alkan, 2005):

1. Öğrenci ve öğretmen iletişiminin azalacağı düşüncesi,
2. Öğretmenlerin yeni görevler üstlenmek istememesi,
3. Öğrenme ve öğretme sürecinin mekanikleşeceği düşüncesi,
4. Öğretim araç-gereçlerinin öğretmenin yerini alacağı düşüncesi,
5. Öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri kullanımına isteksizliği,
6. Öğretmenlere yardım edecek teknik eleman veya teknik uzmanın olmaması,
7. Öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri hakkında az bilgiye ve kullanım yeteneğine sahip olması,
8. Öğretmenlerin teknolojik öğretim araç-gereçlerini kullanmak istememeleri,
9. Öğretim araç-gereçleri kullanımının öğretmenlerin kısa sürede niteliksizleşmesine, böylece kendilerini kötü hissetmelerine ve işlerinde yabancılaşmalarına sebep olacağı düşüncesi,
10. Öğretim araç-gereçleri kullanımı sonucu öğretmenler ve öğrenciler arasındaki yeni bir iletişim biçimi geliştirmenin zorunlu olmasına ve bunun için de yeterli kültür olmaması nedeni ile sürekli yan sorunlar ortaya çıkabileceği düşüncesi,

11. Öğretim araç-gereçlerinin kullanılmasıyla öğretmenlerin; önemlerinin azalacağını, işlerini kaybedeceklerini ve yeni görevleri üstleneceklerini düşünmeleridir.

Araştırma sırasında Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanabilecekleri araç gereçleri kullanım sıklıkları belirlenecektir. Böylece Türkçe öğretmenlerinin araç gereçleri eşit ve dengeli bir şekilde kullanıp kullanmadıkları, araç gereçlerin hangi gerekçelerle az kullanıldığı, bu durumun programın hedefini etkileme olasılığı üzerine durulacaktır. Bunlara geçmeden önce eğitim ve öğretimde araç gereç kullanımıyla ilgili yabancı ve yerli bazı araştırmalara kısaca değinilecektir.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için araç gereç kullanımının önemine değinen birçok yerli ve yabancı araştırmacı bu konuyla ilgili araştırmalar yapmaktadırlar. Yabancı bilim adamlarından Hu, Clark ve Ma, okullarda öğretmenlerin öğretim teknolojilerine karşı dirençli davrandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebini de, hizmet öncesi eğitimlerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar. (Hu, Clark ve Ma 2003: 227-241); O'Donnell (1996) ise, bilgisayarların okullara girdiğini fakat sınıflara girmediğini belirtmektedir. Bilgisayarın okullarda daha çok bilgisayar okur-yazarlığı, basit araştırmalar ve yönetim amaçlı kullanıldığını, sınıflarda ise öğretimi destekleyici olarak çok kullanılmadığını söylemektedir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin bu teknolojileri dersleriyle nasıl bütünleştireceklerini bilememeleri gösterilmektedir. Demetriadis ve diğerleri (2003), öğretmenlerin kendi öğretim yöntemleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini bütünleştiremediklerini, bunu sağlamak için desteklenmeleri ve eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Aktaran: Gündüz ve Odabaşı, 2004: 44).

Konuyla ilgili yerli çalışmalardan biri, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında yapılmış olan “İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre okulda öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları araçlar incelendiğinde en çok tepegözü % 51,5 oranında kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tepegözden sonra tahta % 33 sıklıkla derslerde kullanılmaktadır. Bilgisayar,

televizyon, slayt makinesi, VCD gibi eğitsel araçların sınıf ortamında kullanılma oranları oldukça düşük düzeydedir (Erden ve Tor 2004: 125).

Uslu ve Kete'nin (2002) "İzmir ili MLO okullarında Biyoloji Derslerinde Teknoloji Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmalarının sonuçlarına göre, İzmir ili MLO Liselerindeki biyoloji öğretmenleri genel olarak derslerinde araç-gereç kullanımının öğrenci başarısını, dersin ve öğretmenin verimliliğini artırdığı görüşünde olmakla beraber, eğitim teknolojisi uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi ve alt yapının oluşturulmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler (Aktaran: Pala, 2006: 179).

Yabancı ve yerli bilim adamlarının öğretmenlerin araç-gereç kullanımına yönelik bu saptamaları acaba yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe eğitimi için de geçerli midir? Türkçe öğretmenleri de bu araştırmalarda geçtiği gibi araç gereç kullanımında yetersiz olduklarını düşünmekte ya da çeşitli sorunlar yaşamakta mıdır? Bu soruların cevapları araştırma sırasında üzerinde durulup açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak alanyazın taramaları sonunda ulaşılan araştırmalar özetlenerek sunulmuş, özetlerin hemen ardından bunların değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.11.1. İlgili Doktora Tezleri

Özatalay'ın (2007) "İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması" adlı doktora tezinde ilköğretim birinci kademedeki okutulan ders kitaplarıyla belirlenen üst düzey düşünme becerilerine ne dereceye kadar ulaşılabildiği saptanmıştır. Çalışmanın sonuç bölümü şu şekilde özetlenebilir:

a) Yapılan çalışma sonucunda ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili yeterli ifade ve etkinlik çalışmalarının, yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğu, bazı yayınevlerinin kitaplarında bu becerilerle ilgili herhangi bir ifade, açıklama dahi olmadığı görülmüştür.

b) Bazı kitaplarda üst düzey becerilerle ilgili yönergelerin kitabın başından sonuna kadar hep aynı ifadelerle, aynı kalıplarla verildiği görülmüştür.

c) Özellikle problem çözme ve karar verme becerilerinin hemen hemen hiçbir kitapta layıkıyla yer almamış olduğu görülmüştür.

d) İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgisayar, internet, projeksiyon, hatta tepe göz gibi araçlara yapılan yönlendirmeler çok az olmuştur.

e) Üst düzey becerilerle ilgili çalışmaların yanı sıra gene bazı kitaplarda metinlerin içerik olarak yeterli olmadığı, mesajının bulunmadığı, sınıf seviyesinde olmadığı ya da öğrencilere hatalı olduğu düşünülecek bir takım mesajlar verdiği görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili yeterli ifade ve etkinlik çalışmalarına, problem çözme ve karar verme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerine; bilgisayar, internet, projeksiyon, hatta tepe göz gibi teknolojik araç gereçlere derslerde yeterince yer verilmemesinden bahsedilmiştir. Bunların yanında bazı kitaplarda metinlerin içerik

olarak yeterli olmadığı, mesajının bulunmadığı, sınıf seviyesinde olmadığı ya da öğrencilere hatalı olduğu düşünülecek bir takım mesajlar verdiği belirlenmiştir.

Arslan'ın (2008) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuç ve önerileri şöyle özetlenebilir:

a) Türkçe öğretmenlerinin; eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması gibi çeşitli sebeplerden dolayı derste, genellikle, sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmenlerinin süreli yayınlar gibi materyallerden ve bütün eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

b) Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarından daha fazla yararlanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini ve öz değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemimize, kısmen uymadığını düşündükleri; bu yöntemleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için, kısmen uyguladıkları belirlenmiştir.

c) Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri işlerken çeşitli açılardan, çoğunlukla, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturamadıkları ortaya çıkmıştır.

d) Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenin rollerini, kısmen yerine getirebildikleri veya getiremedikleri ortaya çıkmıştır.

e) Türkçe öğretmenlerinin yeni programın sunduğu yöntem ve teknikleri kısmen, uygulayabildikleri veya uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır.

f) Kısacası; öğretmenlerin, çoğunlukla, yapılandırmacı öğrenme programına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri halde sınıflarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kısmen uyguladıkları veya uygulamadıkları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma sonunda Türkçe öğretmenlerinin derslerinde genellikle, sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıkları ortaya çıkması, öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda isteksiz olup sınıf teftişlerde zor duruma düşmemek için bu yöntemleri derslerinde kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Buradan hareketle Türkçe programının yenilenmesine rağmen aslında öğretmenlerin eski programdan gelen alışkanlıklarını devam ettirdikleri sonucuna ulaşılabileceği söylenebilir.

Bay'ın (2008) "Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezi Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 67 öğretmen adayı üzerinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Tezde yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubu arasında erişim, kalıcılık ve tutum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığının araştırıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonuç bölümü maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

a) Bulgular incelendiğinde öğrencilerin, öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisi olduğunu; eleştirel düşüncenin oluşumuna katkı sağladığını; bu öğrenme ortamında öğrenenlerin aktif, yaratıcı, sosyal öğrenen olduklarını, öğrenmeye ilişkin sorumluluklarını alabildikleri görülmüştür.

b) Öğretmenin bu ortamdaki rolünün rehber, destekleyici olduğunu; kullanılan yöntemlerin faydalı, yaratıcılığı artırıcı, aktif katılımı sağladığı; güdülenmeye ilişkin olarak yapılanların etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

c) Yine öğrencilerin sınıflardaki fiziksel ortamların bu yaklaşıma hiç uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir.

d) Grupla işbirlikli çalışma yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu yine ayrıca tespit edilen sonuçlardır.

e) Çalışmada en fazla olumsuz görüşün, değerlendirme sürecine yönelik olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubunun aktif, yaratıcı, eleştirel düşünen ve sorumluluk alabilen bireylere dönüşmesinin öğretmenlerin bu eğitim modelinin önerdiği yöntem ve teknikleri doğru şekilde uygulamasıyla mümkün olabileceği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin

sınıfların fiziksel ortamlarını yapılandırmacı yaklaşıma uygun bulmamaları ve en fazla olumsuz görüşün ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili olmasının dikkat çekici sonuçlar olduğu belirtilebilir.

Balcı'nın (2009) "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

a) Araştırmaya göre öğrencileri kitap okumaya büyük oranda anne-babaları ve öğretmenleri teşvik etmektedir. Kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisinin ise çok düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları konularda macera-serüven konuları, türde ise roman-hikâye tercihleri öne çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

b) Okuma alışkanlığı ve okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun göstergelerinden biri kitap satın alma, kitaba ve bir kitaplığa sahip olma bilincine sahip değildir.

c) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin son bir yıl içinde okudukları kitap sayısını yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin soruya verdikleri cevaplara göre öğrencilerin % 22,6'lık bir bölümü son bir yılda okuduğu kitap sayısını yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin dörtte üçünden fazlası ise (% 77,4) okuduğu kitap sayısını yeterli bulmamaktadır.

d) Okumaya ve okuma malzemelerine duyulan ilgi ve geliştirilen olumlu tutumun çevre kaynaklarını belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan biri öğrencileri okumaya kimlerin yönlendirdiğiyle ilgilidir. Verilen cevaplara göre ilköğretim 8.sınıf öğrencilerini okumaya kendi istekleri dışında yönlendiren kişiler sıralamasında ilk sırayı yarıya yakın bir oranla (% 45,1) "anne ve babalar" almaktadır. Bunu % 36,9 ile "öğretmenler" izlemektedir. Öğrencileri okumaya yönlendirmede "arkadaşlar" ve "kardeşler" yaklaşık olarak beşte birlik (% 10,6) bir etkiye sahiptir. "Kütüphaneler ve kütüphane görevlileri" en düşük orana (% 2,3) sahiptir.

e) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma amaçlarında yaklaşık beşte ikilik bir oranla (% 38,7) “bilgi edinme amacının” öne çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla “boş zamanları değerlendirme” (% 20,3), “kendini yetiştirme” (% 17,9), “eğlenme” (% 13,1) ve “derslere yardımcı olması” (% 7,4) amaçları izlemiştir. Okuma amacında kız öğrencilerin bilgi edinme (% 40,3) ve kendini yetiştirme (% 19,9) gibi okumayı bilgiye ulaşma aracı olarak görmede erkek öğrencilerden daha yüksek oranlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerini kitap okumaya teşvik etme yönünde öğretmenlerin, anne ve babalardan daha az etkiye sahip olmalarının dikkat çekici olduğu belirtilebilir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin öğrencileri kitap okumaya yönlendirme ya da kendileri kitap okuyarak öğrencilere örnek olma konularında yeterli düzeyde olmadıklarını söylemek mümkündür.

2.11.2. İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Senger’in (2007) “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri(Kars İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında uygulanan yeni programla ilgili öğretmen görüşlerinin neler olduğunu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

a) Öğretmenlerin programı yeterince tanımadıkları ortaya çıkmış, program ilkelerini yeterince kavramadıkları ve bu yüzden sıkıntı yaşadığı sonucuna varılmıştır.

b) Yeni müfredat programı yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre hazırlanmış fakat öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri görülmektedir. Bu da programın anlaşılmasına uygulamada aksaklıklarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır.

c) Araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği görüşüne katılmaktadır.

d) Program hazırlandığı ve uygulamaya başlandığı tarihten bugüne kadar hep eleştirilmiş ancak uygulanmaya başlandıktan sonra kabullenilmiş hatta öğretmenler ön yargılı davrandığını kabul etmişlerdir. Araştırma sırasında da böyle düşünen

öğretmenlerle karşılaşmış ve kendileri artık programı savunmaya başladıklarını kabul etmişlerdir.

Bu araştırma öğretmenlerin yeni programı yeterince kavramadıklarını göstermesi yanında bazı öğretmenlerin programla ilgili ön yargılı bir yaklaşım sergilediklerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu sonuçların yapılandırmacı eğitim anlayışının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesinde en önemli görevi üstlenen öğretmenlere yeni programın yeterli düzeyde kavratılması gerektiğini gösterdiği söylenebilir.

Elvan (2007) “Türkçe (1–5.Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi” adlı yüksek lisans tezinde yeni program sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilmiştir:

a) Programda ortaya konulan temalar öğretmenler tarafından benimsenmiştir. Metinler işlenirken etkinliklerle zenginleştirilmesi çocukların derse olan ilgisini artırmaktadır. Ancak, bazı temaların zorunlu tutulması öğretmenlerin esnekliğini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle, zorunlu temalar daraltılmalıdır.

b) Programın ölçme ve değerlendirme bölümü, anketin en az benimsenen bölümü olarak karşımıza çıkmaktadır. Önerilen değerlendirme çizelgeleri, hem kendi bölümünde hem de anketin diğer bölümlerinde en düşük benimsenme oranı ile karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin çok sayıda form doldurmaları ve bunun çok zaman alması, okul olanaklarının kısıtlı olması nedeniyle, öğretmenlerin kendi imkânları ile ihtiyaç duyulan formları temin etmeleri bu bölümün fazla benimsenmemesine neden olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde, “öğrenci başarısında süreç değerlendirme” öğretmenler tarafından diğer konulara göre daha fazla benimsenmiştir. Süreç değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin gelişme aşamalarını net olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle, süreç değerlendirme üzerinde yoğunlaşılması önem arz etmektedir.

c) Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâyâ yönelik ders işleme tekniklerinin öğretmenler tarafından benimsenmesinin artırılması için öğretmenlere düzenli olarak seminerler ve konferanslar verilmesi önem arz etmektedir. Düzenlenen konferans ve seminerler aynı zamanda öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip etmesini sağlayacaktır.

d) Öğrencilerin algılama düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun yapabileceği ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada en dikkat çekici sonuçlardan birisi yeni programın ölçme ve değerlendirme bölümlerinin az benimsenip uygulamalarda sorun yaşanması olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında her çocuğun yapabileceği süreye uygun metin ve etkinliklere ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi de önemlidir. Bu sonucun etkinlikler için önerilen sürenin yeterli görülmediğini gösterdiği söylenebilir.

Dağ'ın (2007) "İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına (1981–2005) Eğitimsel Dilbilim Açısından Eleştirel Bir Bakış" adlı yüksek lisans çalışmasında 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın, yapılandırmacılık anlayışını tartışarak yapılandırmacılık yaklaşımının ilke ve ölçütlerine ne ölçüde uygunluk taşıdığı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonuç ve öneriler bölümü şöyle özetlenebilir:

a) 2005 yılında hazırlanan programın temel aldığı yaklaşım, birçok yerde vurgulandığı gibi, yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramıdır. Ancak 1.bölümde de bahsedildiği üzere yapılandırmacı yaklaşım, her şeyden önce bir öğretim kuramı değil öğrenme kuramıdır.

b) MEB'in yeni programda da belirttiği gibi Türkçe dersi bir bilgi dersi değildir. Derste öğrencinin edinmesi hedeflenen somut kavramlar ve bilgiler söz konusu değildir. Ana dili derslerinde bir bilginin yapılandırılması söz konusu değildir. Bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar göstermiştir ki, anadili eğitimi-öğretimi, bilişsel-duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerle kazanılan bir beceridir. Üzerinde dikkatle durulması gereken şey, "beceri"dir ve "beceri"ler yapılandırılmaz, çok yönlü ilişkiler ve uygulamalar içinde geliştirilir. Bu anlamda yeni program, ana dili öğretiminin doğasına aykırıdır.

c) 2005 yılında hazırlanan programda öğrenme biçimlerine ve stratejilerine yer verilmeyişi, programın yukarıda da belirtildiği gibi sadece bilişsel öğrenme seviyesinde kaldığını göstermektedir.

d) Okuma öğrenme alanına yönelik etkinlikler incelendiğinde de bu etkinliklerin bir önceki program doğrultusunda hazırlanan etkinliklerden derin yapıları gereği çok farklı olmadıkları saptanmıştır. Sadece etkinliklerin verilmesi ders sırasında işlenişleri daha dizgeli hale getirilmiştir. Ancak bütün etkinlikler

büyük ölçekli olarak incelendiği zaman etkinliklerin tek düze olduğu, öğrencinin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama süreçlerinin tam olarak betimlenmediği, bunun sonucunda da söz konusu etkinliklerin bire bir olarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmüştür.

e) Sonuç olarak yeni program, birçok açıdan yepyeni bir program görünümü sergilemektedir. Ancak hem öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalarda hem de dil ve anlatımda birçok tutarsızlığı içinde barındırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ gibi yaklaşımlardan yararlanılarak hazırlanan bu program, söz konusu yaklaşımlarla Türkçe öğretimi açısından tam olarak bütünleştirilememiştir. Çoğu tanım ve açıklama, çeviriden ileriye gidememiştir ve öğretimin niteliği göz ardı edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı eğitim anlayışının ana dili öğretimine uygun olmadığı ileri sürülmekte, programın sadece bilişsel öğrenme seviyesinde kalması yönüyle eksikliği bulunduğu ifade edilmektedir. Bunların yanında etkinliklerin tek düze olduğu, öğrencinin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama süreçlerinin tam olarak betimlenmediği, bunun sonucunda da söz konusu etkinliklerin bire bir olarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığının görüldüğü belirtilebilir.

Durukan'ın (2008) "Türkçe Dersi Öğretim Programının (6–8.Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan uygulamaların Türkçe dersi öğretim programının hedef-kazanımlarına uygunluğu ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

a) 2005 Türkçe dersi öğretim programında temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları; dinleme/izleme (% 15), konuşma (% 20), okuma (% 30), yazma (% 20) ve dil bilgisi (% 15) olarak belirtilmiştir.

b) Gerek öğrenci çalışma gerekse öğretmen kılavuz kitaplarında temel dil becerileri(okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) hedef ve kazanımlarının tamamına yer verilmemiştir.

c) Öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki uygulamalar, hedef ve kazanımlara belirli bir dağılım izlememiştir. Kitapların temel dil becerileri

hedeflerine dağılımında belirli bir dengenin olmadığı ve bu orantısız dağılımın hedeflerin içerdiği kazanım sayılarına bağlanamayacağı ortaya çıkmıştır.

d) Öğrenci çalışma kitaplarında okunanlardan ve dinlenen/izlenenlerden hareketle kurgulama yapma, tahminlerde bulunma, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey zihinsel becerilere yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle 2005 Türkçe dersi öğretim programının giriş bölümünde ve genel amaçlarında özellikle vurgulanan ‘üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi’, çalışma kitaplarınca sağlanamamıştır.

e) Programdaki okuma becerisine ait hedeflerin temelindeki unsurlardan biri olan okuma alışkanlığı kazanma bakımından kitaplar ele alındığında; okuma alışkanlığının kazanılması yönünde gerek çalışma kitaplarında gerekse kılavuz kitaplarda yeterli uygulama yer almamıştır. Bu hedefe yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında yer almama nedeni olarak kazanımların kitap üzerinde etkinliğe dönüştürülebilirliğinin zorluğu etkili olmuştur. Kılavuz kitaplarda var olan uygulamaların da yönlendirici ifadelerle dayanması, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmen etkililiğini artırmaktadır.

f) Genel olarak öğrenci çalışma kitaplarının uygulamalar vasıtasıyla öğrencileri sınıf içerisinde daha etkin duruma getirebileceği düşünülse de, öğrencilerin anlama ve kavrama becerilerini geliştirmekten çok, anlaşılabilir ve öğrenilenlerin aktarılmasına dayandığı, bundan dolayı bir alıştırmaya niteliği kazandığıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki sorular ve yönlendirmelerin konuların anlaşılabilir kavranmasında önemli bir etken olduğu; bu nedenle yeni programa uygun hazırlanan çalışma kitaplarındaki etkinliklerin amacına ulaşması, dil becerilerinin gelişimi, dil bilgisi kurallarının kavranması ve metinlerin anlaşılabilir çözümlenmesi bakımından öğretmen rehberliğinin öneminin daha da arttığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma sonuçlarının birçok yönden önem taşıdığı söylenebilir. Öncelikle öğrenci çalışma kitaplarında kurgulama yapma, tahminlerde bulunma, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel becerilere yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğinden bahsedilmesi derslerde kullanılan kitapların yapılandırmacı eğitim anlayışına uygulanabilmesine uygun olmadığını gösterdiği söylenebilir. Çünkü bu programın temel hedeflerinden birisi zihinsel becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmektir. Bunun yanında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma bakımından

da ders kitaplarının yeterli olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin anlama ve kavrama becerilerini geliştirmekten çok, anlaşılan ve öğrenilenlerin aktarılmasına dayandığı, bundan dolayı bir alıştırma kitabı niteliği kazandığının belirtilmesi de ders ve okuma kitaplarının yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini gösterdiği söylenebilir.

Çaylar'ın (2008) “1981 ve 2005 Türkçe Eğitim Programlarının (6–8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında 1981 ve 2005 İlköğretim Türkçe Programı birçok yönden karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

a) 2005 programı bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı olarak çoklu zekâ yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşım ve modellerine göre hazırlanmıştır. 1981 programı ise geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanmıştır. Çoklu zekâ kuramından eğitimde nasıl faydalanılacağı hakkında henüz bir fikir birliği yoktur. Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında henüz bilimsel olarak uygulaması yapılmış, denenmiş bir kuram değildir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramının yeni programının temeline alınması doğru bir yaklaşım değildir.

b) 2005 programında çoklu zekâ kuramının öğrenmede ve dersi işlemede uygulanışı ile ilgili örnek yoktur. Programın temelinde alınan kuramın eğitim öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili bol miktarda uygulama örneği ve açıklamaları verilmelidir.

c) Yeni programla birlikte Türkçe dersinin içine giren “Çalışma/Etkinlik Kitapları”nda yer alan alıştırmaların daha çok öğretmen merkezli etkinlikler olduğu, ayrıca öğrencinin yaratıcılığında ziyade boşluk doldurma etkinliğine yönelen yapısı bulunduğu görülmektedir.

d) Yeni program sadece öğrenciye yönelip dersin devamında öğrenciyi ön plâna çıkararak yapıda değildir. Aynı zamanda en az öğrenci kadar öğretmen de aktif konumdadır. Sanıldığı aksine, 2005 programı, 1981 programına göre öğretmeni arka plâna koyup, ona “Sen rehbersin.” demek yanlıştır. Çünkü yönetmen olmadan oyuncu olmaz; iyi yönetmen olmadan da iyi oyun oynanmaz.

e) Geçiş dönemleri, çeşitli sorunlar yaratır. Bilmedikleri, tam olarak tanımadıkları şeyler insanda korku ve endişeye sebep olur. 2005 Türkçe programı da bu sıkıntıları öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yaşatmaktadır.

Bu araştırmada yapılandırmacı programın sanıldığı gibi aksine öğretmen merkezli ve öğretmene bağımlı etkinliklere dayanması ve öğrencilerin yaratıcı düşünme güçlerini artırmayan boşluk doldurma etkinliklerine yöneldiğinin belirtilmesi dikkat çekicidir. Bu saptamalar yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretmenlerce yeterince anlaşılmadığını göstermesi yanında okuma ile ilgili üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olmayan etkinliklerin uygulandığını göstermesi bakımından düşündürücüdür. Çünkü her iki durumun da yapılandırmacı eğitim anlayışının temel hedeflerine tamamen zıt oldukları söylenebilir.

Eyüp'ün (2008) "İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde söz konusu programların benzer ve farklı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda 1981 programında görülen eksikliklerden dolayı 2005 programı hazırlandığı; fakat 2005 programının da eksikleri olduğu için program geliştirme çalışmalarına devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın öneriler bölümü maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

a) Sezdirme yoluyla öğretimin her konuda yeterli olmadığı anlaşılmalı, bilgiden uzaklaşan bir öğretim modeli yerine bilgi ile yorumun paralel verildiği bir anlayış yakalanmalıdır.

b) Değerlendirme çalışmaları için önerilen ölçeklerin sayıca fazla olması yanında bu ölçekleri değerlendirme esnasında istatistiksel bilgiye yeterince sahip olmayan öğretmenlerin zorlandığı görüldüğünden, ölçeklerin yeniden yapılandırılması ve sayısından çok değerlendirebilme niteliğine önem verilmesi gerekir.

c) Etkinliklerin sayısının fazla olması çeşitli olumsuzluklara sebep olduğundan etkinliklerin azaltılması ve aynı hedefe yönelik birkaç etkinlik yerine en verimlisinin yapılması düşünülebilir.

d) Hazırlanan kitaplardaki metinlerin Türkçe dersinin amaçlarına uygun olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından değerlendirme ölçeklerinin sayıca fazla ve öğretmenlerin uygulamalarına yetirince uygun olmaması, çok sayıda etkinlik yerine en verimli olanlara yer verilmesi ve ders kitaplarındaki metinlerin yapılandırıcı eğitim anlayışına uygun olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Öztürk'ün (2008) "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde yeni ilköğretim 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma alanı bakımından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

a) Araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanına yönelik amaçlardan "okuma kurallarını uygulama", "okuduğu metni anlama ve çözümlenme" ile "söz varlığını zenginleştirme" amaçlarına farklı oranlarda olmakla birlikte, ulaşıldığını düşünmektedir.

b) Öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda belirlenmiş temaları yeterli bulmuştur.

c) Öğretmenlerin çoğu var olan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak etkinlik sayısını çok fazla bulan veya yetersiz bulan öğretmenler de bulunmaktadır.

d) Öğretmenlerin çoğu okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, zamanın yetersiz olması ve var olan etkinlikleri yeterli ya da fazla bulmaları nedeniyle başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Programda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiremeyen öğretmenlerin en önemli engeli zaman yetersizliğidir.

e) Öğretmenlerin çoğu, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı beğendiklerini belirtmişlerdir. Programda belirlenen temaları ve öğretmenlerin çoğu etkinlikleri yeterli bulmalarına karşın etkinlik sayısını fazla bulan öğretmenler bulunduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler programda önerilen sürenin

yetersiz olduğunu ve okullarda yeterince araç-gereç bulunmamasının okullarda teknolojik araç-gereçleri kullanmalarına engel oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çakır'ın (2009) "6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilikler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin sonuç ve öneriler bölümü maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

a) Tasarım özellikleri açısından bakıldığında 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerde yazı puntosunun çocuğa görelilik ilkesine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu yaş grubunda yazı puntosunun 12 punto değil, 10 punto olması gerekmektedir.

b) Resimler, renkler ve yazılar kolay izlenebilir niteliktedir. Resimlerin çocuğa görelilik ilkesine uygunluk oranı % 50'dir. 6. sınıf kitabında yer alan "Geleceğin Dünyası" adlı öyküde resimler metin ile ilişkili olmasına karşılık, aynı resimlerdeki nesnelere ve tiplerin çocuğun yaş grubuna uygun olmadığı saptanmıştır.

c) 7. sınıf ders kitabında yer alan "Karada Yüzen Donanma" ve "Son Kuşlar" adlı iki öykünün yazı puntosu olması gerektiği gibi 10 punto ile değil, 12 punto ile yazılmıştır. Dolayısıyla öykülerdeki yazı puntosu çocuğa görelilik ilkesine uygun değildir. Aynı şekilde öykülerdeki resimlerin, metin ile ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde uyum içinde olmadığı görülmüştür.

d) 8. sınıf ders kitabındaki öykülerde yazı puntosunun çocuğa görelilik ilkesine uygunluk oranı % 100'dür. Ancak resimlerin kullanımı için bu oran % 25'tir. Resimlerin azlığı kadar metin ile ilişkili olması da öyküyü tasarım özellikleri açısından çocuğa göre yapan bir özelliktir. Öykülerdeki resimlerin metin içinde az kullanılmasına karşılık konudan uzak olması bu ilkeyi olumsuz etkilemiştir.

e) Türkçe ders kitabına seçilecek öykülerde, çocuğun beğenisine, ilgisine, hobilerine seslenen, güncel konuların işlendiği, etkileyici ve popüler konular tercih edilmelidir. Yeni dünya düzeninin olumlu ve olumsuz değerlerini çocuklara dayatan unsurlar, metin içerisinde ustaca işlenmeli mevcut sorunlara dikkat çekilmelidir.

f) Ders kitaplarında kullanılan öykülerin tema (izlek), ileti ve çevre sunumu; ulusal, sosyal, kültürel ve evrensel değerleri yansıtmalı, çocuğun evrenine uygun olmalıdır. Çocuk önemsenmeli ve çocuk bakışı merkeze alınmalıdır.

Bu araştırma sonuçlarına göre 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında gerek yazı puntoları, gerek metinlerdeki görsellerde yanlış uygulamalar bulunması yanında

öykülerde çocuk bakışının merkeze alınması gerektiği belirtilmektedir. Buradan hareketle öğrenci ders kitaplarında öneriler doğrultusunda düzenleme yapılmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Kılıçoğlu'nun (2009) "2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği" adlı yüksek lisans çalışmasının sonuç ve tartışma bölümü şöyle özetlenebilir:

a) Öğretmenlerin % 30'u programın, okuma istek ve becerilerine katkısı olduğu yönünde olumlu görüş bildirirken, % 5'i bu görüşe katılmamıştır. % 65'lik kısmı da bu konuda görüş belirtmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuma becerisinin gelişmesinde, okuma etkinliklerinin fazla ve okuma metninin uzun oluşu olumsuz etkiye sahiptir ve bunun sonucu olarak, öğrenciler metinleri okurken bir süre sonra sıkılmakta, okudukları metinlere karşı ilgileri azalmaktadır.

b) Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için, okuma etkinliklerinin yeterli sayıda olmasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte okuma metninin uzunluğu, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak belirlenmelidir. Okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için derslerde belli saatlerde okuma becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir ve okuma saatleri düzenlenmelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurulmalı ve okuma metninin onların anlayabileceği nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

c) Araştırmamızın sonuçları öğretmenlerin genel olarak çalışma kitaplarını olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir; öğretmenlerin % 30'u gereksiz ve anlaşılması zor etkinliklerin olduğunu, % 30'u etkinliklerin birbirinin aynısı olduğunu ve % 20'si etkinlik sayısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar da çalışma kitabı hakkında genel olumsuz düşüncelerin oluşmasında etkili olmuştur.

d) Araştırmamız, öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabıyla ilgili olarak birbirine yakın değerlerde olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmen kılavuz kitabının yönlendirici olması, içerisinde bulunan metinlerin seviyeye uygun olması olumlu karşılanırken; kılavuz kitaptaki ek etkinliklerin çok ayrıntılı oluşu dolayısıyla zaman sıkıntısına sebep olması, ek etkinliklerin basit ve yetersiz olması eleştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrencilerde okuma istek ve becerilerine katkısı konusunda öğretmenlerin kararsız kalmaları,

okuma etkinleri ve metinlerin uzun oluşunun olumsuz karşılanması, öğrencilerin metinleri okurken sıkılmaları; öğretmenlerin çalışma kitaplarıyla ilgili sorunları bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Demir'in (2009) "İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar" adlı yüksek lisans çalışması şöyle özetlenebilir:

a) Bu çalışmada ilköğretim okullarında çalışan 1.-5. sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilere farklı anketler uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilere göre öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ancak uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

b) Öğretmenler, programın öğrenme ve öğretme boyutunda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programda belirtilen etkinlikler ile yöntem ve tekniklerin, mevcudu fazla olan sınıflarda uygulanamayacağına inanmaktadırlar. Aynı şekilde öğretmenler çoğunlukla programda öngörülen araştırmaları yapabilecekleri kaynakların ulaşılabilir nitelikte olmadığını düşünmektedir. Yine öğretmenlerin birçoğu, okulun ve sınıfların fiziki şartlarının, programın uygulanmasına elverişli olmadığını düşünmektedir.

c) Öğretmenler, programın ölçme ve değerlendirme boyutunda da sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin birçoğu ölçme-değerlendirme araçlarının sonuçtan çok süreci ön plana çıkardığı yönünde olumlu görüşe sahiptirler. Buna rağmen öğretmenlerin bir kısmı her tema için rubrik hazırladıklarını belirtirken, bir kısmı da rubrik hazırlamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu grup değerlendirme formunun etkili bir şekilde kullanılmadığını belirtmektedirler. Aynı şekilde öğretmenlerin çoğu her tema için tutum ölçeği hazırladıklarını belirtirken, birçoğu da hazırlamadığını belirtmektedirler.

Bu sonuçlardan ilköğretim birinci kademede görev yapan öğretmen ve idareciler yapılandırmacı eğitim anlayışına dayanan yeni programın kalabalık sınıflar

ve programın öngördüğü araştırmaları yapabilecekleri kaynaklara ulaşma bakımından zorluklar bulunduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen ve idarecilerin ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini çeşitli sebeplerden ötürü uygulamada sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Samancı (2009) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe programındaki okuma alanı kazanımlarıyla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

a) Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanabilmelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplar doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Sürelî yayınları takip eder.” maddesinde bayanlar % 32,1’lik bir oranla “katılmıyorum” seçeneğinde yoğunlaşırken, erkekler ise % 36,8 ile “kararsızım” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Toplamda ise % 33,3 ile “kararsızım” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu da yeni müfredatın süreli yayınları takip etme kazanımını gerçekleştirmede eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

b) “Okuma alışkanlığı kazanma” ana başlığı altında yer alan “Ailesi ile okuma saatleri düzenler.” maddesinde ise bayanlar % 26,9 ile “katılmıyorum” seçeneğinde yoğunlaşırken, erkekler % 31,6 ile “kararsızım” seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Toplamda ise % 28,1 ile “kararsızım” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu da yeni müfredatın ailesi ile okuma saatleri düzenleyebilme kazanımını gerçekleştirmede eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu, ailelerin kitap okumamasından kaynaklanıyor olabilir.

c) Öğretmenler genel olarak anket maddelerine olumlu cevaplar vermelerine karşın, bazı öğretmenler de eleştirilerini ve önerilerini dile getirmişlerdir. Okuma alanı kazanımlarının uygun olarak kazandırılabilmesi için öncelikle seçilen metinlerin önemi vurgulanmıştır. Çok uzun metinler ve öğrencinin seviyesinin üzerindeki metinlerin okumayı olumsuz etkilediği dile getirilmiştir.

Bu araştırmada süreli yayınları takip etme, öğrencinin ailesiyle okuma saatleri düzenleme ve öğrenci seviyesinin üzerinde, çok uzun metinlere kitaplarda yer verilmesi sonuçları dikkat çekicidir. Bu sonuçlardan hareketle yapılandırmacı eğitim yaklaşımının okuma becerileriyle ilgili eksikleri belirlenebilir.

Çakmak'ın (2010) "İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans çalışmasında İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlenmiştir. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü aşağıda özetlenmiştir:

a) 2005 Türkçe Öğretim Programı, yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, Türkçe derslerinin öğretmen merkezli işlendiği görüşündedir.

b) Araştırmaya katılan öğretmenler, programın temel dayanağı olan yaklaşımların kullanıldığı örnek etkinliklerin sayısının öğretmen kılavuz kitaplarında artırılmasının gerektiği görüşündedir. Yine bu durum da, öğretmenlerin teorik olarak bildiğini düşündükleri yaklaşımları derslerde nasıl uygulayacakları, uyarlayacakları hakkında bazı sıkıntılarının olduğunu göstermektedir.

c) Bazı öğretmenler de kazanımların konulara göre dağılımının karışık olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlarla ilgili bir eleştiri de, bazı kazanımların sınıfta yaparak-yaşayarak öğrenilmesinin güç olmasıdır. Temayla ilgili bazı etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilmenin zorluğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

d) Tematik yaklaşımı benimseyen Türkçe Öğretim Programı'nda zorunlu temaların olmasını, öğretmenler yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumsuz bulmuşlardır. Zorunlu ve seçmeli temaların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve çevre şartları dikkate alınarak belirlenmesi önemlidir. Her okulun fiziki şartları ve olanakları eşit olmadığı gibi her öğrencinin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluk düzeyleri de denk değildir. Temalar hazırlanırken bu gerçek göz ardı edilmemelidir.

e) Öğretmen kılavuz kitaplarında hangi konuda hangi tekniklerin kullanılabileceği belirtilmiştir, seçim öğretmene bırakılmıştır. Ancak araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha fazla uzman desteğine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

f) Öğretmenlerin çoğunluğu, programda belirtilen metin özelliklerini ve metin isleniş sürecinde yapılan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından olumlu bulmuştur. Ancak görüş bildiren öğretmenlerin geneli, ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun ve sıkıcı olduğunu; yaratıcı, eğlenceli, güncel, ders verici, öğüt içeren metinlere daha fazla yer verilmesi ve metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiğini; metinlerle ilgili görsellerin daha renkli ve ilgi çekici bir hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bu araştırmadaki eleştiriler ilköğretim birinci kademedeki Türkçe derslerinin öğretmen merkezli işlenmesi, öğretmenlerin yeni yöntem ve tekniklerin sağlıklı uygulanması konusunda sıkıntı yaşamaları, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları ile yeni programın tam anlamıyla örtüşmemesi, ders kitaplarında uzun ve sıkıcı metinlere yer verilmesi şeklinde sıralanabilir.

Doğu'nun (2010) "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasının sonuç ve öneriler bölümü şöyle özetlenebilir:

a) Türkçe öğretmenleri, öğrenci çalışma kitabında verilen etkinliklerin ölçme aracında belirtilen özellikleri sergileyip sergilemedikleri konusunda daha çok kararsız kalmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin çalışma kitabında verilen etkinlikleri yeterince incelemedikleri ve etkinliklerin taşıdıkları, taşımaları gereken özellikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve etkinliklerle ilgili tam bir görüş belirlemedikleri gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

b) Türkçe öğretmenleri, öğrencileri bağımsız öğrenmeye sevk etme, öğrencileri grup içi öğrenmeye sevk etme, öğrencilerin zihinsel, sosyal becerilerini geliştirme, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara aktarmasına yardımcı olma, kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olma, özgün ve yaratıcı olma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, ön bilgileri harekete geçirme, ara disiplinlere yer verme, pekiştirme, dönüt ve düzeltmelere yer verme, işlevsel ve kolay uygulanabilme özelliklerinde 'Kararsız' kalmıştır.

Bu sonuçların Türkçe öğretmenlerinin etkinliklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesi konusunda genellikle yetersiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca sonuçlara göre öğretmenlerin altıncı

sınıf öğrenci ders kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkiliği hakkında olumsuz bazı görüşleri bulunmaktadır.

2.11.3. İlgili Bilimsel Araştırmalar

Yazıcıoğlu'nun (2006), "Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalıcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri" adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğu, sistemde görülen eksikliklere rağmen bir önceki uygulanan sisteme karşılık yapılandırmacı öğrenmeyi daha olumlu bulmuşlardır. Bu durumun nedenleri arasında sistemin hem öğrenciyi hem de öğretmeni çalıştırması, sorumluluk kazandırması, sorgulama sürecine alması yer almaktadır. Neden ve nasıl soruları daha çok sorulmaktadır. Eksik yönlerin zamanla aşılacağı sistemin yeni yeni oturmaya başlaması ve zamanla daha iyi anlaşılacak olması ortak görüşler arasındadır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni programı bazı eksiklikleri bulunmasına rağmen olumlu buldukları görülmektedir.

Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerini analiz etmişlerdir. Çalışma evreni, Afyon Karahisar il merkezindeki ilköğretim okulları ile il merkezine bağlı köy okullarındaki 2600 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğretim programının başarısının zamana yayılacak özenli bir çaba, ayrıntılı yapılmış bilimsel çalışmalardan elde edilen bulguların değerlendirilerek programın güncellenmesine bağlı olduğu ileri sürülmüştür.

Bu araştırma sonuçlarının da yapılandırmacı eğitim yaklaşımının programın sürekli güncellenmesi ve iyileştirilmesine bağlı olduğunu göstermesi yönüyle önemli olduğu söylenebilir.

2.11.4. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi

Araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak araştırmalarda anket uygulandığı görülmektedir. Bunun yanında az sayıda çalışmada nitel araştırma yöntemlerine de yer verildiği söylenebilir. İlgili araştırma sonuçlarının bize yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ilköğretimde Türkçe derslerinin işlenmesinde

birçok sorun yaşandığını gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlardan da hareketle yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların neler olduğu araştırma verileriyle belirlenecektir.

Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmamızda nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Böylece araştırma sonucunda daha sağlıklı verilere ulaşabilme amacı güdülmüştür. Anketler aracılığıyla elde edilen nicel verilerle öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen nitel veriler birlikte değerlendirilerek daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin öğretiminde karşılaşılan sorunların analizi üzerinde titizlikle durulmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile örneklemin seçim şekli üzerinde durulmuştur. Verileri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları tanımlanmış, söz konusu araçların nasıl geliştirildiği ve verilerin nasıl elde edildiği üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise elde edilen verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2005: 77). Bu tür araştırmalarda bir durumu etkilemeden olduğu şekliyle betimlemenin esas olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı, yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerini olduğu gibi betimlemek, herhangi bir değiştirme yapmadan var olan şekliyle ortaya koymak olduğundan tarama modeli seçilmiştir.

Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularını çözüme kavuşturmak için tarama modeli türlerinden de genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79). Yapılandırmacı eğitim yönteminin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik, kullanılan araç-gereç, yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri, ders kitaplarında kullanılan metinlerle ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin nasıl gerçekleştirildiğini en iyi bilenlerin Türkçe öğretmenleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen yeni Türkçe Programı'nın aynı zamanda uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerinin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evren

hakkında genel bir bilgiye sahip olabilmek için evrenden yansız seçilen bir grup öğretmenin düşüncesi değerlendirilmiştir. Araştırma bu yönüyle, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek içinse daha az sayıda öğretmenle görüşme yapılarak da veri toplandığı için araştırma bu yönüyle de nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Nicel ve nitel bir arada kullanılması hem araştırmayla ilgili daha ayrıntılı verilere ulaşmayı hem de bulguların birbirini tamamlamasını sağlamaya yöneliktir.

Araştırmanın genel amacına yönelik alan yazın taraması yapılmış, uzman görüşleri de alınarak anket çalışması daha önce Başak Karakoç Öztürk'ün "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans araştırmasında kullanılan anket örnek alınarak geliştirilmiştir. Yine aynı araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen anket ve görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış, alınan dönütler doğrultusunda ölçme araçlarının dil geçerliği sağlanarak ölçme araçlarına son şekli verilmiş, belirlenen örneklem doğrultusunda veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma konusuyla ilgili verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yazılmıştır. Araştırma verilerinin analiziyle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilerin yazılmasıyla araştırma süreci tamamlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçesi (Seyhan) ilköğretim okullarında görevli olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleriyle gerçekleştirildiğinden örneklem seçimi iki aşamada oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Nicel verilerin elde edildiği örneklem için, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleminin de “oransız” şekli tercih edilmiştir. Çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden oluştuğundan bu yöntemin seçildiği söylenebilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2005: 114).

Adana ili merkez ilçesindeki tüm okulların bulunduğu liste Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Tüm okulların adlarının bulunduğu bu listeye yani örnekleme çerçevesine göre çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarına sırayla numara verilmiştir.

Örneklemin sayısı kadar küme yansız bir şekilde, yansız numaralar tablosu kullanılarak seçilmiştir. Yani yansız küme örnekleme yoluyla 50 okul belirlenmiştir. Bu ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerini bulup seçme işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda da 140 Türkçe öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak 15 öğretmenden araştırma konusuyla ilgili detaylı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılırken; öğretmenlerin görüşme yapmayı kabul etmeye istekli olup olmamaları da göz önünde bulundurulmuştur.

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

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak daha önce de belirtilen süreç dikkate alınarak ve uzman görüşleriyle geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. İlköğretim İkinci Kademe Yapılandırmacı Eğitim Modeli Okuma Alanı Becerilerinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Değerlendirme Anketi

Araştırma modelinin genel tarama olması anket yoluyla veri toplanmasında tercih olmuştur. Nitekim tarama araştırmalarında veri toplamak amacıyla anket ve görüşme tekniklerine çoğunlukla yer verildiği bilinmektedir.

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

Araştırmada kullanılan anketi geliştirirken, daha önce de belirtildiği gibi Başak Karakoç Öztürk'un "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde kullanılan anket örnek alınmıştır. Söz konusu anket Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümündeki öğretim görevlilerinin uzman görüşleri dikkate alınarak ve bazı düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir. Daha sonra anketin dil geçerliği için 15 öğretmene anket verilerek pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamanın ardından alınan geribildirimlere göre anketin bazı maddeleri çıkarılıp gereken düzeltmeler yapılmış, uzman görüşleriyle anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket iki bölümden ve 46 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve bölüm, görev yapılan okul, ortalama sınıf mevcudu) toplamaya yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, yapılandırmacı eğitim modeli okuma alanı becerilerine yönelik temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler, öğrenci ders kitapları, ders kitaplarındaki metinler ve ölçme değerlendirme, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim öğeleriyle ilgili sorular yer

almaktadır. Öğretmenlerin anketteki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak “Tamamen uygun, uygun, biraz uygun, çok az uygun, hiç uygun değil”, “Tamamen, çoğunlukla, biraz, çok az, hiç” ve “Her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç” seçeneklerinden oluşan 5’li derecelendirme ölçeğini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada anket yanında kullanılan bir diğer ölçme aracı ise öğretmen görüşme formudur. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan veri toplama aracıdır. “Görüşme, önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir” (Stewart ve Cash, 1985; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119) .

Araştırmada yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe okuma becerilerinin kazandırılmasından karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerine daha ayrıntılı görebilmek amacıyla anket uygulanan örneklem içinden seçilen gönüllü 15 Türkçe öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın genel ve alt amaçları ile anket sorularına paralel olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme formu Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan öğretim görevlilerince incelenmiştir. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra görüşme formunun kapsam ve dil geçerliği için 4 Türkçe öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğretmenler, soruların içeriği ve anlaşılabilirliği ile ilgili çeşitli geribildirimler vermişlerdir. Öğretmenlerden alınan geribildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda öğretmenlere yarı yapılandırılmış ve açık uçlu olan 6 temel soru başlığında sorular sorulmuştur. Bu soruların içeriği şöyle sıralanabilir: Öğretmenlerin kişilik ve eğitim bilgileri ve okullarda şu anda uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir? İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma alanı ve becerilerine yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdikleri etkinliklerle ilgili öğretmenler ne gibi olumlu ve

olumsuz görüşlere sahiptir? Türkçe dersi ilköğretim ikinci kademe okuma dersi etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler, okuma metinleri, ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir? Türkçe Dersi Programı okuma alanı becerilerinin uygulanabilirliği açısından okullardaki sınıfların donanım özellikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin daha iyi kavratılabilmesine yönelik aldıkları hizmet içi eğitim kursları ve benzer hizmet içi eğitime ihtiyaç duymalarıyla ilgili öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir?

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında Türkçe derslerini yürüten 140 Türkçe öğretmene anket uygulanması ve 15 öğretmenle de görüşme yapılması yoluyla gerçekleştirilen veri toplama süreci yer almaktadır.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alındıktan sonra örnekleme yer alan okullarda görevli Türkçe öğretmenlerine, araştırmacı tarafından, Şubat-Mayıs 2010'da dağıtılmıştır. Anketin doldurulması için öğretmenlere süre verilmiş, anketlerin geri alınacağı gün tespit edilmiş ve anketler belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplam 180 anket dağıtılmış, 144 anket geri alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının % 80 olduğu saptanmıştır. Toplanan 144 anketten 4'ü de sağlıklı olmaması nedeniyle elenmiş ve toplam 140 anket üzerinde çalışılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Görüşme için gönüllü Türkçe öğretmenleri anket dağıtım çalışmaları sırasında önceden belirlenmiş, görüşme günü ve saati için öğretmenlerden randevu alınmıştır. Görüşmeler okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odasında, okul rehberlik servisleri ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır.

Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve her bir görüşme ortalama 35–40 dakika sürmüştür. Görüşme formunda araştırma

amacına uygun olarak belirlenen sorular öğretmenlere araştırmacı tarafından yneltiymiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin gereken bilgileri vermeleri ve rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, sessizliği sağlamaya, öğretmenlerin görüşlerini samimiyetle ifade etmelerini sağlamaya zen gösterilmiştir.

3.5. Verilerin zmlenmesi

3.5.1. Nicel Verilerin zmlenmesi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS- Windows 11,5 paket programıyla araştırmanın alt amaçları doğrultusunda istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları mevcut durumun belirlenmesine yönelik betimsel nitelikte sorular olduğundan nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplaması kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ise tablolarla sunulurken verilerin çözümlenmesi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin çözümlenmesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlenmesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve şimşek, 2005: 223).

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Her bir soruya değişik kişilerin verdiği cevapları içeren veriler birkaç kez okunarak olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulmasında alanyazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin kullandığı önemli ifadeler de kod oluşturulmasında dikkate alınmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aynı anlama gelen cümlelerin tek biçimde kodlanmasına zen gösterilmiştir.

Görüşme notlarından yola çıkarak elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, sonra kodlamaları altında toplayacak ana temalar belirlenmiştir. Bu ana temaların belirlenmesinde öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları etkili

olmuştur. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temaların sunumunda konunun daha rahat anlaşılabilmesi amacıyla da tablolardan yararlanılmıştır.

Görüşme verileri raporlaştırılırken var olan durum tanımlanmasına öncelik verilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını daha iyi yansıtmak ve var olan durumu okuyucunun daha iyi kavramasını sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken 'Ö' harfi ve öğretmenlere verilen numaralar (Örneğin Ö1) alıntılarının sonuna eklenmesine özen gösterilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi için araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiziyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel verilere ait bulgulara öncelik verilmiş, ardından nitel verilere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Öğretmenlere uygulanan anket iki bölümden oluştuğundan anketten ulaşılan bulgular iki başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta kişisel bilgilere, ikinci başlıkta ise ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve bölüm ile derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	94	67.1
Erkek	46	32.9
Toplam	140	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67,1'i kadın, % 32,9'u ise erkektir. Toplam öğretmen sayısı ise 140'tır. Tablo 4'ten araştırma

evrenini oluşturan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun bayan olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
20–25	14	10
26–30	36	25.8
31–35	52	37.2
36–40	21	15
41–45	6	4.2
46 ve üstü	11	7.8
Toplam	140	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10’unun 20- 25, % 25,8’inin 26- 30, % 37,2 sinin 31- 35, % 15’inin 36- 40, % 4,2’sinin 41- 45 ve % 7,8’sinin 46 ve üstünde yaşa sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler içinde en yüksek oranı 31–35 yaş arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4.1.1.3. Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim durumu	f	%
Lisans	124	88.6
Yüksek Lisans	14	10
Doktora	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 6’ya göre, öğretmenlerin % 88,6’sı lisans mezunu, % 10’u yüksek lisans mezunu, % 1,4’ü ise doktora mezunudur. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir

çoğunluğunun lisans mezunu, daha az bir bölümünün yüksek lisans mezunu olduğu, çok az bir kısmının ise doktora programından mezun Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir.

4.1.1.4. Mesleki Kıdem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
0–5 yıl	30	21.4
6–10 yıl	57	40.7
11–15 yıl	26	18.6
16–20 yıl	15	10.7
20’den fazla	12	8.6
Toplam	140	100

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 21,4’ünün 0–5 yıllık, % 40,7’sinin 6–10 yıllık, % 18,6’sının 11–15 yıllık, % 10,7’sinin 16–20 yıllık ve % 8,6’sının 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama % 62’sinin 1–10 yıllık öğretmenlerin oluşturduğu, dolayısıyla örnekleme yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun genç öğretmenlerden oluştuğu belirtilebilir.

4.1.1.5. Mezun Olunan Okul Türü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun olunan okul türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	16	11.4
Eğitim Fakültesi	68	48.6
Fen Edebiyat Fakültesi	56	40
Toplam	140	100

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,6'sı eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin % 40'ı ise fen-edebiyat fakültesinden, % 11,4'ü ise eğitim enstitüsünden mezun olmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olmalarının ilköğretim ikinci kademedeki işlenen Türkçe dersleri açısından olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.1.6. Mezun Olunan Bölüm

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı

Mezun olunan bölüm	f	%
Türkçe Öğretmenliği	45	32.1
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	35	25
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	55	39.3
Almanca Bölümü	2	1.4
Fransızca Bölümü	1	0.7
Fransızca Öğretmenliği	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,3'lük çoğunlukla Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu oldukları görülmektedir. İkinci sırada % 32,1 ile Türkçe öğretmenliği mezunları, üçüncü sırada ise % 25 ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü mezunları yer almaktadır. Bunların yanında % 1,4'lük oranda Almanca bölümü ve Fransızca öğretmenliği mezunu öğretmenler ile % 0,7'lik oranla Fransızca bölümünden mezun öğretmenler bulunmaktadır. Genel olarak yüzdelik dilimin sadece % 32'lik bölümünün Türkçe öğretmenliği mezunu olmasından hareketle; ilköğretim okullarında Türkçe öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin içinde Türk Dili ve Edebiyatı ve öğretmenliği bölümü mezunlarının önemli bir oran oluşturduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümlerinin son on beşlik yıllık dönemde açılan yeni bölümler olmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.1.1.7. Ortalama Sınıf Mevcudu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıfların öğrenci mevcutlarına göre dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Sınıf mevcudu	f	%
21–30	50	35.7
31–40 öğrenci	66	47.1
41–50 öğrenci ve üstü	22	15.7
51 öğrenci ve üstü	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 10’a göre, öğretmenlerin % 47,1’si 31–40 ortalama öğrenci sayısına, % 15,7’si 41–50 öğrenci sayısına, % 1,4’ü ise 51 öğrenci ve üstü sayısı ile toplamda ortalama % 65’lik oranla kalabalık sınıflarda derslerini işlemektedir. Tabloya göre öğretmenlerin sadece % 35,7’lik bölümü 21–30 öğrenci sayısına sahip sınıflarda ders işleyebilmektedir. Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin sağlıklı işlenebilmesi için ortalama 20 kişilik sınıflara ihtiyaç duyulduğu düşünülürse; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci sayıları açısından kalabalık ve sağlıksız ortamlarda derslerini işlemek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle öğrenci sayılarının sağlıklı oranlara getirilmesi için acil çözümlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

4.1.1.8. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modelini Bilme Yeterliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim modelini bilme seviyeleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur

Tablo 11. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Modelini Bilme Yeterliği Dağılımı

Yapılandırmacı modeli bilme seviyesi	f	%
Çok az yeterli	2	1.4
Az yeterli	11	7.9
Biraz yeterli	19	13.6
Yeterli	98	70
Çok yeterli	10	7.1
Toplam	140	100

Tablo 11'e göre Türkçe öğretmenlerinin % 70'i yapılandırmacı eğitim modelini yeterli, % 10'luk bölümü ise çok yeterli bildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 13,6'sı kendilerini biraz yeterli, % 7,9'u az yeterli, % 1,4'ü ise çok az yeterli gördükleri ise tablodan anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin ortalama % 77'lik çoğunluğu yapılandırmacı eğitim modelini yeterli seviyede bildiklerini düşünmektedir.

4.1.2. Temalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim modeliyle hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygunluğuna, mevcut temalara eklenmesi veya temalardan çıkarılması gereken temalar olup olmadığına, öğretmenlerin temalarla ilgili olarak ders kitabında yer alan okuma metinlerinin dışında sınıfa örnek okuma metni getirip getirmemeleriyle ilgili bulgular tablolarla sunulmuştur.

Programdaki temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygunluğuna göre dağılımı Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Programdaki Temaların Öğrencilerin Dil ve Zihinsel Gelişimlerine Uygunluğu Dağılımı

Dil ve zihinsel gelişime uygunluk	f	%
Çok az yeterli	3	2.1
Az yeterli	16	11.4
Biraz yeterli	39	27.9
Yeterli	78	57.5
Çok yeterli	4	2.9
Toplam	140	100

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin % 57,5'i programdaki temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygunluk açısından yeterli, % 2,9'u ise çok yeterli bulmaktadır. Programdaki temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygunluğu konusunda öğretmenlerin % 27,9'u biraz yeterli, % 11,4'ü az yeterli, % 2,1'i ise çok az yeterli görerek olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin % 61'lik çoğunluğunun yeni programdaki temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin programdaki temaları öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygunluk açısından yeterli gördükleri şeklinde de değerlendirilebilir.

Türkçe öğretmenlerin programdaki temalara yenilerinin eklenmesiyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Programdaki Temalara Yenilerinin Eklenmesi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Temalara yenileri eklenmeli	f	%
Hiç	25	17.9
Nadiren	51	36.4
Bazen	44	31.4
Sık sık	15	10.7
Her zaman	5	3.6
Toplam	140	100

Tablo 13'te programdaki temalara yenilerinin eklenmesiyle ilgili öğretmenlerin % 36,4'ünün nadiren, % 17,9'unun ise hiç ihtiyaç olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin % 31,4'ü ise bazen, % 10,7'si sık sık, % 3,6'sı ise her zaman programdaki temalara yenilerinin eklenmesini gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre; öğretmenler yeni Türkçe Programı'ndaki temalara yenilerinin eklenmesini çoğunlukla istememektedir.

Türkçe öğretmenlerin derslerine temalarda geçen örnek okuma metinleri dışında örnek başka metinler getirmeleri hakkındaki görüşlerinin dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Derse Temalarda Geçen Örnek Okuma Metni Dışında Örnek Okuma Metni Getirmeleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin örnek metin getirme oranları	f	%
Hiç	4	2.9
Nadiren	14	10
Bazen	71	50.7
Sık sık	38	27.1
Her zaman	13	9.3
Toplam	140	100

Tablo 14'e göre öğretmenlerin % 50,7'si derse kitap dışında bazen örnek okuma metni getirdikleri; % 10'unun nadiren, % 2,9'unun ise hiç okuma metni getirmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 27,1'i sık sık, % 9,3'ü ise her zaman örnek okuma metni getirdiklerini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun derse kitap dışında örnek okuma metni getirme konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim modeline bağlı Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik derse okuma metni getirme konusunda, ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri ve konuyla ilgili bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim modeline uygun hazırlanan yeni Türkçe Programı'nda yer alan etkinlikleri Türkçe öğretmenlerinin uygulama sıklıkları, bu etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirme sıklıkları, öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olup olmaması, etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiği, okuma becerileri etkinliklerinin nasıl uygulanacağını hizmetiçi eğitim kurslarında öğretmenlere kavratılmasıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini içeren bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bunların yanında öğretmenlerin okuma becerileri etkinliklerini öğrencilere açıklarken zorluk yaşama oranları, etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yeterliliği, ilköğretim ikinci kademe okuma etkinliklerinin öğrencilerin iletişim ve etkileşimine uygunluğu, etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine katkısı, okuma etkinliklerinin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırması ve okuma etkinliklerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğuyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusundaki görüşlerinin dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarına Uygunluğu Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	f	%
Çok az yeterli	4	2.9
Az yeterli	17	12.1
Biraz yeterli	57	40.7
Yeterli	59	42.1
Çok yeterli	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 15'e göre öğretmenlerin % 42,1'i programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi konusunda yeterli, % 2,1'i ise çok yeterli görmektedir. Öğretmenlerin % 40,7'si ise programdaki etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekme konusunda biraz yeterli, % 12,1'i az yeterli, % 2,9'u ise çok az yeterli görmektedir. Bu sonuçların öğretmenlerin çoğunluğunun programdaki etkinlikleri öğrencilerin

ilgisini çekme konusunda yeterli gördükleri ya da kararsız kaldıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin konuyla ilgili kesin bir karara sahip olmadıkları; öğretmenlerin tablo 14'te görülen derse okuma metni getirme konusundaki kararsızlıkları yanında etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki etkinlikleri uygularken zorluk yaşamaları konusundaki görüşlerinin dağılımı Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Programdaki Etkinlikleri Uygularken Zorluk Yaşamaları Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Etkinlikleri uygularken zorluk yaşama sıklığı	f	%
Hiç	19	13.6
Nadiren	57	40.7
Bazen	47	33.6
Sık sık	15	10.7
Her zaman	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin % 40,7'si etkinlikleri uygularken nadiren sorun yaşadığını, % 13,6'sı ise hiç sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenler; % 33,6'sı bazen, % 10'u sık sık, % 1,4'ü her zaman sorun yaşadıklarını belirterek toplamda % 45 oranla etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu oranın öğretmenlerin neredeyse yarısını oluşturduğu düşünülürse öğretmenlerin etkinlikleri uygulama konusunda zorluk yaşadıkları söylenebilir. Söz konusu sorunların neler olduğuna ulaşabilmek içinse yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formlarından elde edilen nitel verilerden yararlanılması düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki etkinlikler dışında ne sıklıkla başka etkinlikler gerçekleştirdikleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 17'te sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Programdaki Etkinlikler Dışında Ne Sıklıkla Başka Etkinlikler Gerçekleştirdikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinlikler dışında başka etkinlik gerçekleştirme sıklığı	f	%
Hiç	7	5.0
Nadiren	27	19.3
Bazen	64	45.7
Sık sık	37	26.4
Her zaman	5	3.6
Toplam	140	100

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin % 45,7'si programdaki etkinlikler dışında bazen etkinlik gerçekleştirdiklerini, % 19,3'ü nadiren, % 5'i ise hiç etkinlik gerçekleştirmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 26,4'ü ise programdaki etkinlikler dışında sık sık, % 3,6'sı ise her zaman programda önerilen etkinlikler dışında etkinlik gerçekleştirerek toplamda % 30'luk sıklıkla etkinlik gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin yeni etkinlikler gerçekleştirmek konusunda isteksiz davrandıkları ya da kararsız kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin programda önerilen etkinlikler dışında ne sıklıkla başka etkinlikler geliştirdikleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Programda Önerilen Etkinlikler Dışında Ne Sıklıkla Başka Etkinlikler Geliştirdikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinlikler dışında başka etkinlik geliştirme sıklığı	f	%
Hiç	6	4.3
Nadiren	29	20.7
Bazen	66	47.1
Sık sık	34	24.3
Her zaman	5	3.6
Toplam	140	100

Tablo 18'e göre öğretmenlerin % 47,1'i Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen etkinlikler dışında bazen yeni etkinlikler

geliştirdiklerini, % 20,7'si nadiren, % 4,3'ü ise hiç etkinlik geliştirmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 24,3'ü sık sık, % 3,6'sı ise her zaman yeni etkinlik geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu sonuçların da tablo 15, 16 ve 17 ile büyük oranda örtüştüğü ve öğretmenlerin yeni etkinlik geliştirme konusunda da isteksiz ya da kararsız oldukları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesiyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencilerin İlgisini Çekmesiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi	f	%
Hiç		
Çok az	17	12.1
Biraz	66	47.1
Çoğunlukla	51	36.4
Tamamen	6	4.3
Toplam	140	100

Tablo 19'a göre öğretmenlerin % 47,1'i programdaki etkinlikleri öğrencilerin ilgisini biraz çektiğini, % 12,1'i çok az çektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 36,4'ü çoğunlukla etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, % 4,3'ü ise tamamen çektiğini belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yeterli derecede çekmediğini düşündükleri ya da kararsız kaldıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif duruma getirdiğiyle ilgili görüşleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Programdaki Etkinliklerin Öğrencileri Ne Ölçüde Aktif Duruma Getirdiğiyle İlgili Görüşleri

Etkinliklerin öğrencileri aktif duruma getirmesi	f	%
Hiç	2	1.4
Çok az	24	17.1
Biraz	57	40.7
Çoğunlukla	55	39.3
Tamamen	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin % 40,7'si programdaki etkinliklerin öğrencileri derste biraz aktif duruma getirdiğini, % 17'si çok az, % 1,4'ü ise hiç aktif duruma getirmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 39,3'ü çoğunlukla, % 1,4'ü ise tamamen programdaki etkinliklerin öğrencileri derste aktif duruma getirdiğini düşünmektedir. Bu sonucun da öğretmenlerin konuyla ilgili kararsız kaldıklarını ve ne yapacaklarını tam olarak bilemediklerini gösterdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri etkinliklerinin nasıl uygulanacağını hizmet içi eğitim kurslarında kendilerine kavratılmasıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 21'de sunulmuştur

Tablo 21. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinliklerinin Nasıl Uygulanacağını Hizmet İçi Eğitim Kurslarında Kendilerine Kavratılmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Okuma etkinliklerinin nasıl uygulanacağını kurslarda öğretmenlerce kavranma seviyesi	f	%
Hiç	32	22.9
Çok az	51	36.4
Biraz	38	27.1
Çoğunlukla	15	10.7
Tamamen	4	2.9
Toplam	140	100

Tablo 21'e göre öğretmenlerin % 36,4'ü okuma becerileri etkinliklerinin hizmet içi eğitim kurslarıyla kendilerine çok az kavratıldığını, % 22,9'u ise hiç kavratılmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 27,1'lik ikinci çoğunluğu ise biraz; % 10,7'si çoğunlukla, % 2,9'u ise tamamen kavratıldığını düşünmektedir. Sonuçların net olarak yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe okuma alanı becerileriyle ilgili etkinliklerin nasıl uygulanacağını öğretmenlere yeterince kavratılmadığını gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, daha önceki tablolarda karşımıza çıkan öğretmenlerin etkinliklerle ilgili kararsız kalma ya da ne yapacaklarını tam olarak bilememe sorununun ana sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri etkinliklerini öğrencilere açıklarken zorluk yaşama oranlarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 22'de sunulmuştur

Tablo 22. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinliklerini Öğrencilere Açıklarken Zorluk Yaşama Oranlarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin okuma becerilerini açıklarken zorluk yaşama oranları	f	%
Hiç	30	21.4
Nadiren	48	34.3
Bazen	47	33.6
Sık sık	14	10.0
Her zaman	1	0.7
Toplam	140	100

Tablo 22'ye göre öğretmenlerinin % 34,3'ü okuma becerisiyle ilgili etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğini öğrencilere açıklama konusunda nadiren zorluk yaşadıklarını, 33,6'sı bazen, % 21,4'ü ise hiç sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 10'u konuyla ilgili sık sık, % 0,7'si ise her zaman sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Sonuçların öğretmenlerin okuma becerileri etkinliklerini öğrencilere açıklama konusunda ciddi bir sorunla karşılaşmadıklarını gösterdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri etkinliklerin uygulanması için verilen sürenin yeterliğiyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 23'te sunulmuştur

Tablo 23. Öğretmenlerin Etkinliklerin Uygulanması İçin Verilen Sürenin Yeterliğiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Sürenin etkinlikleri gerçekleştirmeye uygunluğu	f	%
Hiç	22	15.7
Çok az	41	29.3
Biraz	35	25.0
Çoğunlukla	36	25.7
Tamamen	6	4.3
Toplam	140	100

Tablo 23'e göre öğretmenlerin % 29,3'ü etkinliklerin uygulanması için programda önerilen süreyi çok az yeterli, 25'i biraz, % 15,7'si ise hiç yeterli görmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 25,7'si çoğunlukla, % 4,3'ü ise etkinliklerin uygulanması için programda önerilen süreyi tamamen uygun bulmaktadır. Sonuçlardan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkinlikler için önerilen süreyi yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre etkinlikleri uygulamak için önerilen sürenin yeniden gözden geçirilip düzenlenmesinde yarar bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerinin öğrencilerin iletişim ve etkileşimine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 24'te sunulmuştur

Tablo 24. Öğretmenlerin İlköğretim İkinci Kademe Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin İletişim ve Etkileşimine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinliklerin öğrencilerin etkileşimine uygun olması	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	33	23.6
Biraz	59	42.1
Çoğunlukla	44	31.4
Tamamen	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 24'e göre öğretmenlerin % 42,1'i ilköğretim ikinci kademe okuma etkinliklerinin öğrencilerin iletişim ve etkileşimine biraz uygun, % 23,6'sı çok az uygun olduğunu, % 0,7'si ise hiç uygun olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 31,4'ü çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen uygun görmektedir. Sonuçlara göre konuyla ilgili olarak öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine katkısıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinliklerin Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Güçlerine Katkısıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine katkı sağlaması	f	%
Hiç	6	4.3
Çok az	25	17.9
Biraz	60	42.9
Çoğunlukla	45	32.1
Tamamen	4	2.9
Toplam	140	100

Tablo 25'e göre öğretmenlerin % 42,9'u okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine biraz uygun olduğunu, % 17,9'u çok az uygun olduğunu, % 4,3'ü ise hiç uygun olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 32,1'i çoğunlukla, % 2,9'u ise tamamen uygun bulmaktadır. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliklerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme gücünü geliştirme konusunda yetersiz buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri etkinliklerinin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırmasıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okuma Etkinliklerinin Öğrencilere Okuma Sevgi ve Alışkanlığı Kazandırmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinliklerin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırması	f	%
Hiç	8	5.7
Çok az	33	23.6
Biraz	62	44.3
Çoğunlukla	36	25.7
Tamamen	1	0.7
Toplam	140	100

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin % 44,3'ü etkinliklerin öğrencilere biraz okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırdığını, % 23,6'sı çok az kazandırdığını, % 5,7'si ise hiç kazandırmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 25,7'si çoğunlukla, % 0,7'si ise tamamen kazandırdığını düşünmektedir. Sonuçların öğretmenlerin okuma etkinliklerinin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırma konusunda kararsız kaldıklarını gösterdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki okuma becerileri etkinliklerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Dil, İletişim, Öğrenme ve Anlama Becerilerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Etkinliklerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğu	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	19	13.6
Biraz	69	49.3
Çoğunlukla	48	34.3
Tamamen	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin % 49,3'ü programdaki okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine biraz uygun; % 13,6'sı çok az uygun olduğunu, % 0,7'si ise hiç uygun olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 34,3'ü çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen uygun olduğunu düşünmektedir. Sonuçların diğerleri gibi öğretmenlerin kararsızlığını net olarak ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bu bölümdeki tablolardan Türkçe öğretmenlerinin aslında gerek etkinlikler, gerek etkinliklerin uygulama biçimi, gerek etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, gerekse etkinliklerin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırma konularında çoğunlukla kararsız kaldıkları ya da etkinliklerin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin etkinlikleri öğrencilere kavratırken birçok sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

4.1.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim modeline uygun hazırlanan Yeni Türkçe Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini Türkçe öğretmenlerinin kullanım sıklıkları, öğretmenlerin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim okuma yöntem ve tekniklerini uygulama yeterliğiyle, öğretmenlerin okuma becerilerini öğrencilere daha iyi kavratılabilmek için hizmet içi eğitim alma gereksinimleriyle ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki okuma yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Sıklığıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Okuma yöntem ve teknikleri	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Sessiz Okuma	1 0.7	2 1.4	10 7.1	37 26.4	90 64.3	140 100
Sesli Okuma	9 6.4	31 22.1	67 47.9	23 16.4	10 7.1	140 100
Göz Atarak Okuma	7 5	31 22.1	70 50	26 18.6	6 4.3	140 100
Özetleyerek Okuma	7 5	37 26.4	59 42.1	28 20	9 6.4	140 100
Not Alarak Okuma	2 1.4	32 22.9	53 37.9	37 26.4	16 11.4	140 100
İşaretleyerek Okuma	9 6.4	31 22.1	57 40.7	25 17.9	18 12.9	140 100
Tahmin Ederek Okuma	2 1.4	15 10.7	48 34.3	40 28.6	35 25	140 100
Grup Olarak Okuma	14 10	68 48.6	39 27.9	16 11.4	3 2.1	140 100
Soru Sorarak Okuma	15 10.7	32 22.9	53 37.9	27 19.3	13 9.3	140 100
Söz Korusu	14 10	48 34.3	57 40.7	16 11.4	5 3.6	140 100
Okuma Tiyatrosu	29 20.7	44 31.4	54 38.6	10 7.1	3 2.1	140 100
Ezberleme	12 8.6	20 14.3	39 27.9	40 28.6	29 20.7	140 100
Metinlerle İlişkilendirme	14 10	22 15.7	56 40	37 26.4	11 7.9	140 100
Tartışarak Okuma	10 7.1	22 15.7	56 40	39 27.9	13 9.3	140 100
Hızlı Okuma Teknikleri	15 10.7	31 22.1	48 34.3	37 26.4	9 6.4	140 100
Eleştirel Okuma	6 4.3	43 30.7	68 48.6	19 13.6	4 2.9	140 100

Tablo 28'e göre öğretmenlerin programdaki okuma etkinliklerinde en çok (her zaman ve sık sık toplamlarıyla) % 90 ile sessiz okuma tekniğini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en az kullandıkları okuma yöntem ve teknikleri ise % 13 ile okuma tiyatrosu, % 19 ile grup olarak okuma, % 21 ile söz korusu ve % 23 ile eleştirel okuma şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlar dikkat çekicidir; çünkü sessiz okuma tekniği aslında yapılandırmacı eğitim modelinden önce de Türkçe öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları okuma yöntem ve teknikleri arasında yer almaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin çok az kullandıklarını

belirttikleri okuma tiyatrosu, grup olarak okuma, söz korusu ve eleştirel okuma yöntemleri ise aslında yapılandırmacı eğitim modeliyle birlikte Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen yeni okuma yöntem ve teknikleridir. Öğretmenlerin bu yeni okuma yöntem ve tekniklerini derslerinde kullanmamaları yeni programın amaçlarıyla örtüşmediği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim okuma yöntem ve tekniklerini uygulama yeterliğiyle ilgili görüşlerinin dağılımı tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Yeterlilikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini uygulama yeterliliği	f	%
Hiç	3	2.1
Çok az	6	4.3
Biraz	32	22.9
Çoğunlukla	53	37.9
Tamamen	46	32.9
Toplam	140	100

Tablo 29’a göre Türkçe öğretmenlerinin % 37,9’u yapılandırmacı eğitim okuma yöntem ve tekniklerini uygulama yeterliği bakımından kendilerini çoğunlukla, % 32,9’u ise tamamen yeterli gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 22,9’u biraz, % 4,3’ü çok az yeterli görmekte, % 2,1’i ise hiç yeterli görmemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin % 70’lik çoğunluğu kendilerini yapılandırmacı eğitim okuma yöntem ve tekniklerini uygulama bakımından yeterli görmektedir. Bu sonuçların aslında bir önceki tabloyla tezat oluşturmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir; çünkü öğretmenler kendilerini Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik okuma yöntem ve teknikleri konusunda hem yeterli görmekte hem de Tablo 28’e göre yeni okuma yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını belirtmektedir. Kendilerini konuyla ilgili yeterli gören öğretmenlerden yapılandırmacı eğitim okuma becerilerini sağlıklı geliştirmeye yönelik yeni okuma yöntem ve teknikleri başarıyla uygulamalarını beklemek doğal

bir sonuçtur. Bu çelişkili durumun öğretmenlerin söz konusu okuma yöntem ve tekniklerin aslında yeterince bilmediklerini açıklamaktan çekinmeleri ya da bu yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih etmemelerinden kaynaklanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerilerini öğrencilere daha iyi kavratılmak için hizmet içi eğitim almaları gerektiğiyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin Okuma Becerilerini Öğrencilere Daha İyi Kavratılmak İçin Hizmet İçi Eğitim Alma Gereksinimiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri	f	%
Hiç	24	17.1
Çok az	30	21.4
Biraz	45	32.1
Çoğunlukla	31	22.1
Tamamen	10	7.1
Toplam	140	100

Tablo 30'a göre öğretmenlerin % 32,1'i okuma becerilerini öğrencilere daha iyi kavratılmak için hizmet içi eğitime biraz, % 21,4'ü çok az gereksinim duyduklarını, % 17,1'i ise hiç gereksinim duymadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 22,1'i çoğunlukla, % 7,1'i ise tamamen hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadır. Sonuçların öğretmenlerin, okuma becerilerini öğrencilere daha iyi kavratılmak için hizmet içi eğitime gereksinim duyma konusunda kararsız kaldıkları ya da hizmet içi eğitim alma gereksinimine eğilimli olduklarını gösterdiği söylenebilir.

4.1.5. Araç-Gereçler ve Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Yeni Türkçe Programı uygulanırken kullanılan sınıflardaki fiziki ortam ile araç-gereçlerin okuma etkinliklerine uygunluğu, sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı okuma etkinliklerine uygunluğu, öğretmenlerin programdaki okuma becerilerine yönelik araç-gereçleri kullanım sıklığı, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince araç-gereç kullanamama sebepleri, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen

Kılavuz Kitabı'nın okuma becerileri bakımından uygunluğuyla ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin sınıflarındaki fiziki ortam ile araç-gereçlerin okuma etkinliklerine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Fiziki Ortam İle Araç-Gereçlerin Okuma Etkinliklerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Sınıfların fiziki ortamı ile araç-gereçlerinin etkinliklere uygunluğu	f	%
Hiç	25	17.9
Çok az	38	27.1
Biraz	47	33.6
Çoğunlukla	24	17.1
Tamamen	6	4.3
Toplam	140	100

Tablo 31'e göre öğretmenlerin % 33,6'sı sınıfların fiziki ortam ile araç-gereçler yönüyle yapılandırmacı okuma etkinliklerine biraz uygun olduğunu, % 27,1'i çok az uygun olduğunu, % 17,9'u ise hiç uygun olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 17,1'i çoğunlukla, % 4,3'ü ise tamamen uygun bulmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin % 78'lik çoğunluğu sınıfların fiziki ortam ile araç-gereçler yönüyle yapılandırmacı okuma etkinliklerine yeterince uygun olmadığını düşünmektedir. Bu durum önemle üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak görülebilir; çünkü yapılandırmacı eğitim modeline dayanan yeni Türkçe Programı'nın başarıya ulaşabilmesi için sınıfların fiziki ortamlarıyla araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmasının önemli olduğu daha önce araştırmanın kuramsal çerçeve başlığında ayrıntılarıyla işlenmiştir. Ayrıca bu sonuçlara göre MEB'e bağlı devlet okullarının hem fiziki ortam hem de araç-gereçler bakımından yapılandırmacı eğitim okuma etkinliklerine uygun duruma getirilmesinde yarar bulunduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı okuma etkinliklerine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarının Yapılandırıcı Okuma Etkinliklerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenci sayılarının etkinliklere uygunluğu	f	%
Hiç	34	24.3
Çok az	28	20
Biraz	44	31.4
Çoğunlukla	27	19.3
Tamamen	7	5
Toplam	140	100

Tablo 32'ye göre öğretmenlerin % 31,4'ü sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırıcı okuma etkinliklerine biraz uygun, % 20'si çok az uygun, % 24,3 ise hiç uygun olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 19,3'ü çoğunlukla, % 5'i ise tamamen uygun bulmaktadır. Daha önce Tablo 10'da da Türkçe öğretmenlerinin ortalama % 64'ünün 30'dan daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda derse girdiği görülmüş ve öğretmenlerin çoğunluğunun kalabalık sınıflarda derslerini işlediklerinin anlaşılmıştır. Buna göre sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırıcı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerine yönelik derslerin sağlıklı bir şekilde işlenmesine engel oluşturduğu görülmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılarak sınıfların etkinlikleri sağlıklı bir şekilde işlemeye uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin programdaki okuma becerilerine yönelik araç-gereçleri kullanım sıklığıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin Programdaki Okuma Becerilerine Yönelik Araç-Gereçleri Kullanım Sıklığıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Okuma araç-gereçleri	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Toplam
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Öğretmen Kılavuz Kitabı	2 1.4	4 2.9	7 5	16 11.4	111 79.3	140 100
Ders Kitabı	0 0	2 1.4	3 2.1	25 17.9	110 80.6	140 100
Öğrenci Çalışma Kitabı	0 0	2 1.4	5 3.6	15 10.7	118 84.1	140 100
Çalışma Kâğıtları	4 2.9	15 10.7	47 33.6	49 35	25 17.8	140 100
Dergi	19 13.6	42 30	62 44.3	14 10	3 2.1	140 100
Gazete	10 7.1	49 35	67 47.9	11 7.9	3 2.1	140 100
Okuma Kitapları	0 0	13 9.3	44 31.4	49 35	34 24.3	140 100
Türkçe Sözlük	1 0.7	0 0	14 10	41 29.3	84 60	140 100
Deyimler Sözlüğü	0 0	0 0	20 14.3	46 32.9	74 52.9	140 100
Yazım Kılavuzu	0 0	1 0.7	27 19.3	38 27.1	74 52.9	140 100
Görseller (Fotoğraf, resim, karikatür vb.)	4 2.9	16 11.4	52 37.1	47 33.6	21 15	140 100
Müzik Seti, DVD, VCD	60 42.9	34 24.3	28 20	14 10	4 2.9	140 100
Bilgisayar	35 25	43 30.7	40 28.6	17 12.1	5 3.6	140 100
Projeksiyon	38 27.1	27 19.3	32 22.9	26 18.6	17 12.1	140 100
Tepegöz	102 72.9	20 14.3	11 7.9	6 4.3	1 0.7	140 100
CD, Kaset	41 29.3	36 25.7	36 25.7	27 19.3	0 0	140 100

Tablo 33'e göre öğretmenlerin programdaki okuma becerilerine yönelik araç gereçlerden (her zaman ve sık sık toplamlarıyla) en çok ders kitaplarını (% 98), öğrenci çalışma kitabını (% 95), öğretmen kılavuz kitabını (% 90) kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en az kullandıkları araç-gereçlerin ise tepegöz (% 7), gazete (% 14), dergi (% 17), müzik seti (DVD, VCD) (% 18), CD, kaset (% 19,3) ve bilgisayar (% 22) şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlardan öğretmenlerin eski programda da sıklıkla kullanılan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları gibi okuma araç-gereçlerini çok sık kullanıp öğrencilerin özellikle görsel, işitsel duyularına da

hitap eden teknolojik araç ve gereçlere çok az yer vermektedirler. Öğretmenlerin ayrıca gazete ve dergi gibi öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırabilecek araç-gereçlere derslerinde yeterince yer vermemelerinin dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereçler ile öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandıracak araç-gereçlere derslerinde daha sık yer vermelerinde yarar bulunabileceği belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince araç-gereç kullanamama sebepleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yeterince Araç-Gereç Kullanamama Sebepleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Yeterince araç-gereç kullanamama sebepleri	f	%
Araç-gereç eksikliği	35	25
Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği	19	13.6
Araç gerece ihtiyaç duyulmaması	3	2.1
Sınıf mevcudunun fazla olması	43	30.7
Okulların donanım eksikliği	40	28.6
Toplam	140	100

Tablo 34'e göre öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince araç-gereç kullanamama sebepleri sıklığına göre sınıf mevcudunun fazla olması (% 30,7), okulların donanım eksikliği (% 28,6), okulların araç-gereç eksikliği (% 25) ve öğretmenlerin araç gereç kullanmada bilgi eksikliği (% 13,6) şeklinde sıralanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesi için yukarıda sıralanan sorunların en kısa sürede çözümlenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Ayrıca son sırada yer almasına rağmen öğretmenlere araç-gereçleri derslerinde başarıyla kullanabilmeye yönelik eğitimler verilmesinde yararlar bulunabileceği belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın okuma becerileri bakımından birbiriyle uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Becerileri Bakımından Birbiriyle Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Türkçe programıyla öğretmen kılavuz kitabının okuma becerileri yönüyle uyumlu olması	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	9	6.4
Biraz	27	19.3
Çoğunlukla	88	62.9
Tamamen	15	10.7
Toplam	140	100

Tablo 35'e göre öğretmenlerin % 62,9'luk çoğunluğu Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı okuma becerileri bakımından birbirine çoğunlukla uyumlu, % 10,7'sinin ise tamamen uyumlu gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 19,3'ü biraz; % 6,4'ü çok az uyumlu bulmakta, % 0,7'si ise hiç uyumlu bulmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarını yeni programın okuma becerilerine uygun bulmaktadırlar. Sonuçlara göre öğretmenler, kılavuz kitaplarla yeni programın uyumunu yeterli görmektedir.

4.1.6. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğrenci ders kitabında bulunan metinlerdeki yazı türü, punto ve resimlerin türlerinin, metinlerin uzunluklarının öğrencilerin seviyesine uygunluğu, metinlerin güncel ve öğrencilerin günümüzdeki sorunlara çözüm üretmelerine uygunluğu, metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye uygunluğu, metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğu, metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaya

uygunluğu, metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye uygunluğu ve öğretmenlerin öğrencilerin okuma kurallarını uygulamada yeterli olmasıyla ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerde öğrenci seviyesine uygun, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasıyla hazırlanmasıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerde Öğrenci Seviyesine Uygun, Açık ve Anlaşılır Bir Dil Kullanılmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerde öğrenci seviyesine uygun, açık ve anlaşılır dil kullanılması	f	%
Hiç	0	0
Çok az	11	7.9
Biraz	24	17.1
Çoğunlukla	86	61.4
Tamamen	19	13.6
Toplam	140	100

Tablo 36’ya göre öğretmenlerin % 61,4’ü Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin seviyesine uygunluk ve anlaşılır bir dil kullanma açısından çoğunlukla, % 13,6’sı ise tamamen uygun gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin % 17,1’i biraz uygun bulmakta ve % 7,9 ise hiç uygun bulmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre metinleri hiç uygun bulmayan öğretmen bulunmamasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin seviyesine uygunluk ve anlaşılır bir dil kullanma açısından yeterli buldukları belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerin uzunluğunun öğrencilerin seviyesine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Uzunluğunun Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metin uzunluklarının öğrenci seviyesine uygunluğu	f	%
Hiç	11	7.9
Çok az	14	10
Biraz	39	27.9
Çoğunlukla	66	47.1
Tamamen	10	7.1
Toplam	140	100

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin % 47,1'i Türkçe ders kitabındaki metinlerin uzunluğunu çoğunlukla, % 7,1'i ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 27,9'u biraz, % 10'u ise çok az uygun bulmakta, % 7,9 ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci ders kitabındaki metinleri uzunluk bakımından öğrenci seviyesine uygun bulmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin % 28'inin uygun bulmamalarının ise dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerin yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrencilerin seviyesine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Yazı Türü, Punto ve Resimlerin Türü Yönlerinden Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin yazı türü, punto ve resimler yönüyle uygunluğu	f	%
Hiç	4	2.9
Çok az	8	5.7
Biraz	30	21.4
Çoğunlukla	83	59.3
Tamamen	15	10.7
Toplam	140	100

Tablo 38'e göre öğretmenlerin % 59,3'ü Türkçe ders kitabındaki metinlerin yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrencilerin seviyesine çoğunlukla, % 10,7'si ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 21,4'ü biraz, % 5,7'si çok az uygun bulmakta, % 2,9'u ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin % 70'i Türkçe ders kitabındaki metinleri yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrenci seviyesine uygun bulmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerin güncel ve öğrencilerin günümüzdeki sorunlara çözüm üretmelerine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Güncel ve Öğrencilerin Günümüzdeki Sorunlara Çözüm Üretmelerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin güncel ve sorun çözmeye uygun olması	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	21	15
Biraz	56	40
Çoğunlukla	58	41.4
Tamamen	4	2.9
Toplam	140	100

Tablo 39'a göre öğretmenlerin % 41,4'ü Türkçe ders kitabındaki metinleri güncel ve öğrencilerin gündelik sorunlara çözüm üretmelerine çoğunlukla, % 2,9'u ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 40'ı biraz, % 15'i ise çok az uygun bulmakta, % 0,7'si ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlerin güncel ve öğrencilerin güncel sorunlara çözüm üretmelerine uygunluğu konusunda kararsız kaldıkları ya da metinleri yetersiz görmeye eğilimli oldukları söylenebilir. Bu sonuç dikkat çekicidir; çünkü yapılandırmacı eğitim modelinin en önemli hedeflerinden birisi de güncel sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda Türkçe kitaplarındaki metinlerin yeniden gözden geçirilmesinde yarar bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin söz varlığını geliştirmeye uygunluğu	f	%
Hiç	0	0
Çok az	9	6.4
Biraz	60	42.9
Çoğunlukla	59	42.1
Tamamen	12	8.6
Toplam	140	100

Tablo 40'a göre öğretmenlerin % 42.9'u Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye biraz uygun bulmakta, % 6,4'ü ise hiç uygun bulmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 42,1'i çoğunlukla, % 8,6'sı ise tamamen uygun bulmaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye uygunluğu konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu sonuç da söz varlığını geliştirme ilkesinin ders kitaplarında yeterince işlenmediği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilerin sözcük varlığını geliştirmeye daha uygun hale getirilmesinde yararlar bulunabileceği belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Dil, İletişim, Öğrenme ve Anlama Becerilerine Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygunluğu	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	12	8.6
Biraz	51	36.4
Çoğunlukla	69	49.3
Tamamen	7	5
Toplam	140	100

Tablo 41'e göre öğretmenlerin % 49,3'ü Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine çoğunlukla, % 5'i ise tamamen uygun olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 36,4'ü biraz, % 8,6'sı ise çok az uygun bulmakta, % 0,7'si ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygun buldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık % 45'lik oranının ise yeterince uygun bulmadıkları sonucunu ulaşılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaya uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilere Okuma Zevk ve Alışkanlığı Kazandırmaya Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırması	f	%
Hiç	8	5.7
Çok az	27	19.3
Biraz	75	53.6
Çoğunlukla	25	17.9
Tamamen	5	3.6
Toplam	140	100

Tablo 42'ye göre öğretmenlerin % 53,6'lık çoğunluğu Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma konusunda biraz, % 19,3'ü çok az uygun bulmakta, % 5,7'si ise hiç uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerin % 17,9'u çoğunlukla, % 3,6'sı ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenler % 80 çoğunlukla Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma konusunda yeterli bulmamaktadır. Tablo 42'deki öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandıracak biçimde düzenlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğrenci ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Güçlerini Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmesi	f	%
Hiç	4	2.9
Çok az	28	20
Biraz	65	46.4
Çoğunlukla	40	28.6
Tamamen	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 43'e göre öğretmenlerin % 46,4'ü Türkçe ders kitabındaki metinleri, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye uygunluk konusunda biraz, % 20 'si çok az uygun bulmakta, % 2,9'u ise hiç uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerin % 28,6'sı çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin % 70'lik çoğunluğunun Türkçe ders kitabındaki metinleri, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye yeterince uygun bulmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, metinlerin yapılandırmacı eğitim modelinin düşünme becerileri altında sıralanan öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye yeterli olmadığı ve bu bakımdan

daha sağlıklı metinlere ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma kurallarını uygulamada yeterli olmasıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulamada Yeterli Olmasıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğrencilerin okuma kurallarını uygulama yeterliği	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	15	10.7
Biraz	66	47.1
Çoğunlukla	55	39.3
Tamamen	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 44'e göre öğretmenlerin % 47,1'i öğrencilerin okuma kurallarını uygulamada (Hazırlık-okuma amacı belirleme-okuma amacına uygun yöntem belirleme-dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma-kurallara uygun sessiz ve sesli okuma) biraz, % 10,7'si çok az yeterli bulmakta, % 0,7'si ise hiç yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin % 39,3'ü çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen yeterli bulduklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencileri okuma kurallarını uygulamada yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Okuma kurallarının sağlıklı bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi kavrayıp yorumlamalarını sağlayacağı bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma kurallarını yeterli seviyede uygulamalarına yönelik alışkanlıkları kazanabilmeleri için başta öğretmenler olmak üzere, ailelere de önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

4.1.7. Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim modeline uygun hazırlanan yeni Türkçe Öğretim Programı'yla ilgili öğretmenlerin okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında bilgi toplamaları, okuma becerilerinin gelişiminde performans ve proje görevlerinin etkisi, yazılı yoklama sorularının öğrencilerin okuma

becerilerini geliştirmeye uygunluğu konularındaki görüşleriyle ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Türkçe ğretmenlerinin yapılandırıcı eğitim okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplamalarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Eğitim Okuma Becerilerinin Gelişimi İçin ğrencileri Hakkında Yeterli Bilgi Toplamalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliliği	f	%
Hiç	14	10
Çok az	39	27.9
Biraz	48	34.3
Çoğunlukla	36	25.7
Tamamen	3	2.1
Toplam	140	100

Tablo 45'e göre öğretmenlerin % 34,3' yapılandırıcı eğitim okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplama konusunda kendilerini biraz, % 27,9'u çok az yeterli bulmakta, % 10'u ise hiç yeterli görmemektedirler. Öğretmenlerin % 25,7'si çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin yapılandırıcı eğitim okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplama konusunda kararsız kaldıkları sylenabilir. Bu sonuç bu konuda sorun bulunduğu, sorunun nedenlerinin ayrıca araştırılıp bunlara çözüm bulunması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe ğretmenlerinin yapılandırıcı eğitim okuma becerilerinin gelişiminde performans ve proje görevlerinin etkisiyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Becerilerinin Gelişiminde Performans ve Proje Görevlerinin Etkisiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Performans ve proje görevlerinin okuma becerilerini geliştirmeye etkisi	f	%
Hiç	5	3.6
Çok az	27	19.3
Biraz	65	46.4
Çoğunlukla	38	27.1
Tamamen	5	3.6
Toplam	140	100

Tablo 46'ya göre öğretmenlerin % 46,4'ü yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin gelişiminde performans ve proje görevlerini biraz, % 19,3'ü çok az etkili bulmakta, % 3,6'sı ise hiç etkili bulmamaktadır. Öğretmenlerin % 27,1'i çoğunlukla, % 3,6'sı ise tamamen etkili bulduklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin % 70'lik çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin gelişiminde performans ve proje görevlerinin yeterince etkili olmadığını düşündükleri görülmektedir. Buradan hareketle performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye daha uygun duruma getirilmesinde yarar bulunabileceği belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yazılı yoklama sorularının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygunluğuyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin Yazılı Yoklama Sorularının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğuyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Yazılı yoklamaların okuma becerilerini geliştirmeye uygunluğu	f	%
Hiç	1	0.7
Çok az	20	14.3
Biraz	44	31.4
Çoğunlukla	58	41.4
Tamamen	17	12.1
Toplam	140	100

Tablo 47'ye göre öğretmenlerin 41,4'ü yazılı yoklama sorularının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye çoğunlukla, % 12,1 ise tamamen uygun olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 31,4'ü biraz, % 14,3'ü çok az uygun bulmakta, % 0,7'si ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının yazılı yoklama sorularının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.1.8. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin velilerin evde okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamalarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmenlerin Velilerin Evde Okuma Saatleri Düzenleyerek Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Velilerin okuma becerilerinin gelişimine katkısı	f	%
Hiç	68	48.6
Çok az	38	27.1
Biraz	24	17.1
Çoğunlukla	8	5.7
Tamamen	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 48'e göre öğretmenlerin % 48,7'si velilerin evde okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine hiç katkı sağlamadıklarını; % 27,1'i çok az, % 17,1'i biraz, % 5,7'si çoğunlukla, % 1,4'ü ise tamamen katkı sağladıklarını belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin yaklaşık % 76'lık çoğunluğunun velileri evde okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlama konusunda yetersiz gördükleri açıkça anlaşılmaktadır. Bu sonuç bize eğitimin üç önemli ayağından biri kabul edilen velilerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine hemen hemen hiç katkı sağlamadıklarını düşündürebilir. Öğrencilerin okuma becerilerini daha sağlıklı bir

şekilde geliştirip okuma, araştırma ve öğrenmeden zevk alan bir nesil yetiştirilebilmesi için velilerden destek alınmasının çok önemli bir gereklilik olduğu hatta bu konuda velilerin çeşitli seminerlerle bilinçlendirilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duymalarıyla ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitim Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duymalarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaları	f	%
Hiç	6	4.3
Çok az	5	3.6
Biraz	34	24.3
Çoğunlukla	44	31.4
Tamamen	51	36.4
Toplam	140	100

Tablo 49’a göre öğretmenlerin % 36,4’ü yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitime tamamen, % 31,4’ü çoğunlukla, 24,3’ü ise biraz ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 3,6’sı çok az ihtiyacı olduğunu, % 4,3’ü ise hiç ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Sonuçların öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu açıkça gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuçlar oldukça önemlidir; çünkü araştırma sırasında görüşme yapılan birçok öğretmenin en şikâyetçi olduğu konulardan birisinin yapılandırmacı eğitim modelinin kendilerine yeterli ve uygulamaya yönelik bir biçimde anlatılmaması olduğu görülmüştür. Bu sonuç da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun benzer düşündüklerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Yapılandırmacı eğitim modeline dayanan yeni Türkçe Öğretim Programı’nın başarıya ulaşmasında en önemli ve öncelikli görevin Türkçe öğretmenlerinde olduğu düşünülürse; konuyla ilgili acil bir önlem alınıp öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim

okuma becerilerini sağlıklı bir şekilde uygulamasına dönük hizmet içi eğitim çalışmalarına alınmaları gerektiği söylenebilir.

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Bu başlıkta araştırmacı tarafından uzman görüşleriyle geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu altı soru başlığında toplanan sorulara 15 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplara ve bu cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bir soruya verdikleri yanıt içerisinde yer alan birden fazla görüş araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Nitel veriler görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgileri, okullarda uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin düşüncelerini kapsamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma alanı ve becerilerine yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere, Türkçe dersi ilköğretim okuma dersi etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler, okuma metinleri, ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi okuma alanı becerilerinin uygulanabilirliği açısından okul ve sınıfın donanım özellikleri ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin daha iyi kavratılabilmesine yönelik hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duymalarıyla ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin dağılımı Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	f
Kadın	11
Erkek	4
Öğrenim Durumu	f
Lisans	13
Yüksek Lisans	2
Mesleki Kıdem	f
6 yıl	2
7 yıl	1
8 yıl	2
9 yıl	2
10 yıl	3
11 yıl	1
13 yıl	2
16 yıl	1
29 yıl	1
Mezun Olunan Okulun Türü	f
Eğitim Fakültesi	6
Fen Edebiyat Fakültesi	8
Eğitim Enstitüsü	1
Mezun Olunan Bölüm	f
Türkçe Öğretmenliği	6
Türk Dili ve Edebiyatı	9

Tablo 50'ye göre görüşme yapılan öğretmenlerden 11'inin kadın, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen sayısının fazla olmasında bayanların erkek öğretmenlere oranla görüşme yapma konusunda daha istekli olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin 13'ünün lisans, 2'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem açısından ise 3 öğretmenin 10 yıllık kıdem sahibi olarak görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturduğu, 2'ser öğretmenin 6, 8, 9 ve

13 yıl; 1'er öğretmenin 7, 11, 16 ve 29 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler arasında 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmeni bulunmaması araştırma konusuyla ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi verecek tecrübeye sahip olabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir.

4.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Eğitimle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili düşüncelerinin dağılımı Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. “İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı *

Kodlar		Öğretmen İfadeleri	f	%
Olumlu Düşünceler	Anlatım	“Programda öğrenciye kendini ifade etme olanağı tanınmasını olumlu buluyorum.” (Ö3, Ö7)	2	13,3
	Öğrenme yi öğrenme	“Öğrenciler kendi kendine öğrenebiliyorlar. Biz sadece yol gösteriyoruz.” (Ö3, Ö4, Ö7) “Öğrenciler her zaman araştırma yapıyor. Bu durumda da öğrenmeyi öğreniyorlar.” (Ö14)	3	20.0
	Etkinlikler	“Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, yaparak yaşayarak bilgileri zihinlerine kazınmış oluyorlar.” (Ö4) “Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, sürekli aktif. Böylelikle öğrenciler eleştirel düşünmeyi öğreniyorlar.” (Ö5) “Çeşitli etkinlikler(Şiir, drama vb.) öğrenciyi aktif kılmakta.” (Ö6, Ö7)	4	26.6
	Özgüven	“Öğrenciler kendileri bir şeyler başardığından özgüven duyguları geliyor.” (Ö4, Ö7)	2	13,3
	Zihinsel Gelişim	“Öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö3, Ö4, Ö7) “Öğrenci bilgileri zihinde yapılandırmaktadır.” (Ö7, Ö8, Ö9)	6	40.0
Olumsuz Düşünceler	Ortam	“Her ders için ayrı ayrı sınıfların olması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun araç-gereç ne yazık ki yok. Bu şartlarda yeni programda Türkçe derslerini yeterli düzeyde işleyebildiğimize inanmıyorum.”(Ö1, Ö10, Ö11)	3	20.0

* Bir öğretmen birden fazla görüş bildirdiği için tablodaki yüzdeler, toplam yüzdelerle denk gelmemektedir.

Etkinlikler	“Artık etkinlik temelli Türkçe dersleri işliyoruz. Yalnız bu etkinlikler, öğrencilerin tek başlarına yapabilecekleri etkinlikler değil.” (Ö2, Ö13) “Ders kitabındaki birçok etkinliğin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum.” (Ö1, Ö3) “Öğrenciler her zaman aynı kalıp etkinlikler yapmaktan sıkılıyor.” (Ö8, Ö13, Ö14) “Öğrenciler etkinlikleri nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Öğretmenler de yetersiz kalmakta.” (Ö9, Ö14, Ö15) “Etkinlikleri yapmaya ya da metinleri okumaya yeterli zaman ayıramıyorum.” (Ö1) “Hangi etkinliğe ne kadar zaman ayıracağımızı bilmiyoruz. Programla ilgili olumsuz düşüncelere sahibim.” (Ö2, Ö11)	10	66.6
Uygulama	“Program yeni teknik ve yöntemler önerse bile uygulamada eskiye göre değişen bir durum yok. Bu durum en büyük olumsuzluktur.” (Ö2, Ö6) “Programın önerileri doğrultusunda öğrencilere öğretmen olarak konu anlatmamız ve yardımcı kitap kullanmamıza izin verilmemesi uygulamada bizleri sıkıntıya sokuyor.” (Ö3)	3	20.0
Ders Kitabı	“Okuma metinlerini biraz kısır buluyorum. Daha nitelikli metinlere yer verilebilir.” (Ö6, Ö14, Ö8).	3	20.0
Türkçe Öğretim Programı	“Programın aceleye getirildiğini düşünüyorum.” (Ö3, Ö8) “Program bizlere yeterince tanıtılmadı.” (Ö9, Ö10, Ö11, Ö14)	6	40.0
Hazırbulunuşluk	“Öğrencilere uygulanması istenen etkinliklerin nasıl yapılacağıyla ilgili öğrencilerin yeterli donanama sahip olduğu kabul ediliyor. Ama aslında öğrenciler kesinlikle yeterli değiller. Önce öğrencileri yeterli duruma getirmemiz gerekir.” (Ö3, Ö8) “Sorunun ana kaynağı öğrencilerin yeterli birikime ve alt yapıya sahip olmaması.” (Ö5, Ö11)	4	26.6

“İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” açık uçlu sorusuna öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri kendi içinde ortam, etkinlikler, uygulama, ders kitabı, Türkçe Öğretim Programı ve hazırbulunuşluk başlıkları altında toplanarak tabloda gösterilmiştir. Tabloda 51’e göre, 3 öğretmenin, sınıf ortamının yetersizliğiyle ilgili görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ders işlenen ortamla ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

“Her ders için ayrı ayrı sınıfların olması gerekir.” (Ö1)

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun araç-gereç ne yazık ki yok. Bu şartlarda yeni programda Türkçe derslerini yeterli düzeyde işleyebildiğimize inanmıyorum.” (Ö10)

Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri bir diğer konu etkinliklerle ilgilidir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin % 66'lık çoğunluğunun etkinliklerle ilgili olumsuz görüş bildirdikleri tablodan görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler etkinliklerle ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Ders kitabındaki birçok etkinliğin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Öğrenciler her zaman aynı kalıp etkinlikler yapmaktan sıkılıyor.” (Ö8)

“Etkinliklerin uygulandığı metinler öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun değil bence. Örneğin 6. sınıflarda okutulan Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması adlı metni hem okutur hem de etkinliklerini uygulatırken öğrencilerin çok zorlandıklarını görüyorum.” (Ö1)

“Öğrenciler etkinlikleri nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Öğretmenler de yetersiz kalmakta.” (Ö14)

“Etkinlikleri yapmaya ya da metinleri okumaya yeterli zaman ayıramıyorum.” (Ö1)

“Hangi etkinliğe ne kadar zaman ayıracağımızı bilmiyoruz. Programla ilgili olumsuz düşüncelere sahibim.” (Ö11)

“Kitaplardaki etkinlik örneklerini öğrencilerin okuma becerilerine uygun bulmuyorum. Bu nedenle de kendimiz etkinlik geliştirmek zorunda kalıyoruz. Birçok etkinliğin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)

Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri diğer bir konu ise ders uygulamalarıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 3 öğretmenin konuyla ilgili olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler ders uygulamalarıyla ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Program yeni teknik ve yöntemler önerse bile uygulamada eskiye göre değişen bir durum yok. Bu durum en büyük olumsuzluktur.” (Ö2)

“Programın önerileri doğrultusunda öğrencilere öğretmen olarak konu anlatmamamız ve yardımcı kitap kullanmamıza izin verilmemesi uygulamada bizleri sıkıntıya sokuyor.” (Ö3)

Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri diğer bir konu ise ders kitaplarıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 3 öğretmenin konuyla ilgili olumsuz görüş belirttiği tabloda görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler ders kitaplarıyla ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Okuma metinlerini biraz kısır buluyorum. Daha nitelikli metinlere yer verilebilir.” (Ö8)

“Kitaplardaki metinlerin bazıları çok uzunken bazıları da çok kısa olabiliyor. Öğretmenler de önerilen süreyle metinlerin uzunluklarından kaynaklanan dengesizliği gidermekte zorlanıyor bence. Bu dengeyi sağlayan arkadaşlarımız var mı bilmiyorum.” (Ö6)

“6. sınıfların metinleri çok uzun, ayrıca 8. sınıfların görselleri de öğrencilerin anlayamayacağı kadar ağır diye düşünüyorum. 7. sınıfların da birçok metni anlamakta zorlandığını gözlemliyorum. Bazıları gereksiz olacak kadar uzun, bazıları da anlaşılmayacak kadar kısa bence.” (Ö8)

Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri diğer bir konu ise Türkçe Öğretim Programı’yla ilgilidir. Görüşme yapılan 6 öğretmenin konuyla ilgili olumsuz görüş belirttiği tabloda görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler Türkçe Öğretim Programı’yla ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Programın aceleye getirildiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Açıkçası çok yararlı bir program olduğunun düşünmüyorum. Türkçe öğretimine büyük bir katkısını görmedim. Müfredatta hangi etkinliği ne kadar işlememiz gerektiğini bilmiyoruz. Ayrıca eski programa göre çok büyük değişiklikler ve yeniliklerle öğretim başarısını artırdığını düşünmüyorum.” (Ö8)

Öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri diğer bir konu ise öğrencilerin hazırbulunuşluğuyla ilgilidir. Görüşme yapılan 4 öğretmenin konuyla ilgili olumsuz görüş belirttiği tabloda görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluğuyla ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Öğrencilere uygulanması istenen etkinliklerin nasıl yapılacağıyla ilgili öğrencilerin yeterli donanama sahip olduğu kabul ediliyor. Ama aslında öğrenciler kesinlikle yeterli değiller. Önce öğrencileri yeterli duruma getirmemiz gerekir.” (Ö3)

“Sorunun ana kaynağı öğrencilerin yeterli birikime ve alt yapıya sahip olmaması.” (Ö11)

“Öğrenciler etkinliklerin ne işe yaradığını pek bilemiyor. Bu nedenle etkinlik çalışmalarından önce etkinliklerin ne işe yaradığını onlara anlatmaya çalışıyoruz. Çünkü öğrenciler yapılandırmacı eğitimi bilmiyor, programın ne olduğundan ne gibi hedefler taşıdığından habersizler. Bu eksikliği de biz gidermeye çalışıyoruz.” (Ö8)

Görüşme yapılan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili olumlu görüşleri de bulunmaktadır. Bunlar programın öğrencilere düşüncelerini anlatma olanağı sunması, öğrencileri araştırmaya yönelterek öğrenmeyi öğrenmeye yönlmesi, bazı etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirmesi, öğrencilerin zihinsel gelişimine ve özgüven duygularının gelişimine destek sağlaması şeklinde özetlenebilir.

4.2.3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okuma Becerileri Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri etkinliklerle ilgili düşüncelerinin dağılımı Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaparsınız?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı*

Kodlar		Öğretmen İfadeleri	f	%
Uygulama	Türkçe Öğretim Programı	“Türkçe öğretim programına göre okuma becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz.” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	11	73.3
	İlgi	“Hikâye, roman alıntıları gibi olay yazılarına ve seviyelerine uygun şiir metinlerine 7 ve 8. sınıf öğrencileri ilgi göstermekte, fakat 6. Sınıf öğrencileri ilgi göstermemektedir. Bu nedenle hikâye ve roman gibi türlerden alıntı yaparak öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışıyorum” (Ö1, Ö9)	2	13.3
	Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri	“Kitaplarda yer alan etkinlikleri uyguluyoruz. Sesli ve sessiz okuma yaptırıyoruz.” (Ö2) “Genellikle söz korosu çalışmalarına yani öğrencilerin birlikte bir etkinlik yapmaları durumunda daha keyifli olduklarını görüyorum.” (Ö1 Ö3). “Okuma metinlerini mutlaka kendim okuyorum. Çünkü metni iyi okuyan birinden dinlemek öğrencilerin hoşuna gidiyor.” (Ö3) “Kitap okuma balonlarını ve listeleri de kitap okumaya teşvik için kullanmaktayım.” (Ö4) “Bir grup öğrenci okudukları bir kitabı bize drama şeklinde canlandırıyor. Bu ise öğrencilere keyif verir.” (Ö4) “Bir ders saatini okumaya arıyorum. Öğrenciler anlayana kadar tekrar tekrar okutuyorum.” (Ö5) “Öğrencilerin evde kitap okumasının dışında her ders on dakika da sınıfta kitap okutarak öğrencilerde kitap sevgisinin oluşmasını sağlamaya çalışıyorum.” (Ö6) “Okuma havuzu etkinliklerinde öğrencilerin sözcükler arası anlam ilişkileri konusunda daha istekli olduklarını görüyorum.” (Ö7, Ö8)	10	66.6
	Okuma Bilinci	“Öğrencileri kitap okuma ve araştırma yapma konularında bilinçlendirmeye çalışıyorum. Öğrenciler kendi seçtikleri bir kitabı sınıfta arkadaşlarına tanıtıyorlar, dinleyen öğrenciler ise anlatıcıya soru sorar. “ (Ö4,Ö10)	2	13.3
	Kullanılan Araç-gereç	“Ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük, yazım kılavuzu vb. araç-gereçlerden yararlanıyorum.” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Gazete, dergi veya dersin içeriğiyle ilgili çeşitli görsellerden yararlanıyorum.” (Ö7).	15	100
	Olumsuz Düşünceler	“Öğrenciler, ilgi duymadıkları metinlerin etkinliklerini yapmak istemiyor. Bu tür metinlerin belirlenip ayıklanması gerekir.” (Ö1, Ö9) “Okuma metinlerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olduğunu düşünmüyorum.” (Ö2, Ö4, Ö11, Ö14) “Okuma etkinlikleri içinde pek faydalı olan birini hatırlamıyorum. Etkinliklerin genellikle dayatmacı bir zihniyetle hazırlanıp uygulandığını düşünüyorum.” (Ö3) “Yeterli seviyede metin yok. Mesela Atatürk’le ilgili metinlerin	14	93.3

* Bir öğretmen birden fazla görüş bildirdiği için tablodaki yüzdeler, toplam yüzdelerle denk gelmemektedir.

		pek ilgi çekici olmadığını söyleyebilirim” (Ö3, Ö12) “Öğrenci ders kitabındaki metinlerin uzunluk, dil ve anlatım yönünden öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Gündemle ilgili eğlendirici metinlere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3, Ö14)		
	Kullanılan Araç-Gereç	“Yazım Kılavuzu, Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü gibi daha önce kullandığımız araç-gereçleri kullanıyoruz. Program değişti, ama kullandığımız araç-gereçlerde bir değişiklik olmadı. Bu araçlar yetersiz, ama kullanabileceğimiz başka araç-gereç yok” (Ö1, Ö3, Ö15) “Araç-gereç olarak ders kitapların dışında kullanabileceğimiz hiçbir şey yok”. (Ö2) “Mümkünse bilgisayar ve projeksiyon kullanmaya çalışıyorum. Fakat bu pek mümkün olmuyor. Genellikle ders kitaplarını ve sınıf panolarını kullanıyoruz. Bu ise yetersizdir. Projeksiyonun ya da akıllı tahtanın yaygınlaşması gerek.” (Ö4, Ö6, Ö7)	7	46.6
	Türkçe Öğretim Programı	“Aslında klasik sistem olduğu gibi devam ediyor. Özellikle okumayla ilgili bir değişiklik olduğunu ben görmedim.” (Ö2, Ö8, Ö12)	3	20
Olumlu Düşünceler	Görseller	“Kitaplarda güzel görseller var. Eski kitaplar görsellik açısından bu kadar zengin değildi.” (Ö3)	1	6,6
	Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları	“Öğrenci ders ve çalışma kitaplarının yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö5, Ö6,)	2	13.3

Tablo 52’de Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri etkinlikler ve bu etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablonun “Uygulama” başlığında toplanan bölümünde Türkçe öğretmenlerinin 11 kişiden çoğunluğunun Türkçe Öğretim Programı’na göre okuma becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 2’si özellikle 6. sınıf öğrencilerinin etkinliklere ilgisini artırmak için hikâye ve roman gibi öğrencilerin daha çok ilgisini çeken türlerden alıntı yaptıklarını belirtmiştir. Okuma etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasında öğretmenlerin birbirinden bağımsız ve daha çok kişisel tercihlerini yansıtan çeşitli uygulamalara yer verdikleri ve öğretmenlerin öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımını sağlamaya yönelik bir arayış içinde oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin konuyla ilgili bu görüşleri yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenler arasında birlik bulunmadığı

şeklinde de yorumlanabilir. Türkçe öğretmenlerinin 2'si öğrencilerde okuma bilinci oluşturabilmek için öğrencilere kendi seçtikleri bir kitabı sınıfta arkadaşlarına tanıttıklarını, dinleyen öğrencilerin ise anlatıcıya soru sormalarını sağladıklarını belirtmektedir. Okuma etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik bu çalışmaların yapılandırıcı eğitim modelinin hedefleriyle büyük oranda uyduğu söylenebilir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerin sadece 2'sinin bu şekilde çalışmalar yaptırması; öğretmenlerin büyük çoğunluğunu bu yönde çalışmalarda bulunmadıkları şeklinde de değerlendirilebilir. Öğretmenlerin tamamının öğrencileri okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak derste kullandıkları araç-gereçler arasında ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük, yazım kılavuzunun yer alması ise Türkçe Programı yenilense de öğretmenlerin yeni programın önerdiği özellikle teknolojiye dayalı yeni ders araç-gereçlerini derslerinde kullanmayı tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin dikkat çekici görüşleri bulunduğu söylenebilir.

Öğrenci ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerle ilgili metinleri öğretmenlerin genelinin yeterli görmedikleri, metinlerin öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediğini öğrenci ders kitabındaki metinlerin uzunluk, dil ve anlatım yönünden öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşündüklerini belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler öğrenci ders ve çalışma kitaplarının okuma etkinliklerini olumsuz etkilemesiyle ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

“Öğrenciler, ilgi duymadıkları metinlerin etkinliklerini yapmak istemiyor. Bu tür metinlerin belirlenip ayıklanması gerekir.” (Ö1)

“Okuma etkinlikleri içinde pek faydalı olan birini hatırlamıyorum. Etkinliklerin genellikle dayatmacı bir zihniyetle hazırlanıp uygulandığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Etkinliklerle ilgili yeterli seviyede metin yok. Mesela Atatürk'le ilgili metinlerin pek ilgi çekici olmadığını söyleyebilirim” (Ö3)

“Etkinliklerde gündemle ilgili eğlendirici metinlere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Metinlerde maalesef bu özellikler mevcut değil.” (Ö9)

“Aslında klasik sistem olduğu gibi devam ediyor. Özellikle okuma etkinlikleriyle ilgili bir değişiklik olduğunu ben görmedim. Çocuklar bir metni eskiden ne kadar anlıyorsa şu anda da o kadar anlıyorlar diye düşünüyorum.” (Ö2)

Görüşme yapılan öğretmenler Türkçe Öğretim Programı’yla ilgili genelde görüş bildirmedikleri görülmektedir; bununla birlikte üç öğretmenin birbirine benzer şu olumsuz ifadeyi kullanmışlardır:

“Aslında klasik sistem olduğu gibi devam ediyor. Özellikle okumayla ilgili bir değişiklik olduğunu ben görmedim.” (Ö2)

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenci ders ve çalışma kitapları ile ilgili olumlu görüşleri de bulunmaktadır. 1 öğretmen ders ve çalışma kitaplarında güzel görseller bulunduğunu ve kitapların görsellik açısından eskisinden daha zengin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 2 öğretmen de ders ve çalışma kitaplarını yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

4.2.4. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okuma Metinleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili düşüncelerinin dağılımı Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili neler düşünüyorsunuz?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı*

Kodlar	Öğretmen İfadeleri	f	%
Olumlu Düşünceler	<p>“Metinlerin genel anlamda öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7)</p> <p>“Genel olarak metinlerin temalara uygunluğunu beğeniyorum.” (Ö5)</p> <p>“Ders kitaplarına yer alan metinlerin öğrencilerde okuma sevgisi oluşturabileceğini düşünüyorum.” (Ö13)</p> <p>Dil ve anlatım olarak uygun sayılır. Bununla birlikte metinlerde öğrencilerin anlamını bilmediği birçok kelime var. Sözlük eskiye göre daha çok kullanılmakta.” (Ö15)</p> <p>“Devamı verilmeyen olay yazıları az da olsa öğrencide okuma sevgisi oluşturabiliyor” (Ö6)</p>	7	46.6
Olumsuz Düşünceler	<p>“Fakat, güncellik ve öğrencinin ilgisini çekme noktasında metinler iyi değil. Öğrencilerin dünyasına seslenen metinlerin olması gerekir.” (Ö1)</p> <p>“Fakat aynı türden okuma metinlerinin kitapta yer alması öğrencileri ilgisizleştiriyor.” (Ö2)</p> <p>“Ölçme-değerlendirme evrakların ya da yöntem-tekniklerin tam olarak uygulanmaması programın da etkili olmasına engel oluyor. Aslında sorunun çözümü öğretilmekte.” (Ö3)</p> <p>“Araç-gereçlerin eksik olması da başka bir sorun” (Ö3)</p> <p>“Fakat daha iyi metinler ders kitabında olabilirdi” (Ö5)</p> <p>“Çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin okuma sevgisi oluşturabileceğini düşünmüyorum”. (Ö2, Ö5, Ö9)</p> <p>“Fakat, bazı metinlerin çok uzun olduğunu söyleyebilirim.” (Ö6)</p> <p>Özellikle 6. Sınıf metinlerinin” (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö15)</p> <p>“Öğrenciler güncel metinlere daha çok katılıyor. Ama bu tür metinler az” (Ö5)</p> <p>“Bazı metinlerde öğrenci derse karşı ilgi arttırırken bazı metinlerde ilgisini düşürüyor. Bu ise metinlerin iyi seçilmediğini gösterir.” (Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14)</p> <p>“Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesi için metinlerin daha iyi hazırlanması gerekir.” (Ö4, Ö5, Ö14). Bu noktada ben devreye giriyorum (Ö6)</p> <p>“Genellikle düşünce yazılarına ağırlık verilmiş. Bence şiire ve olay yazılarına daha çok yer verilmeli.” (Ö4, Ö6, Ö14)</p>	15	100

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili öğretmen görüşleri Tablo 53’te olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki bölüm halinde verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma

* Bir öğretmen birden fazla görüş bildirdiği için tablodaki yüzdeler, toplam yüzdelerle denk gelmemektedir.

becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili olumlu görüşleri şöyle özetlenebilir:

Görüşme yapılan 3 öğretmen metinleri genel olarak öğrenci seviyesine uygun bulduklarını, 1 öğretmen metinleri programdaki temalara uygun bulunduğunu, 1 öğretmenin metinlerin öğrencilerde okuma sevgisi oluşturabileceğine inandığını, 1 öğretmen metinlerin dil ve anlatım olarak uygun sayılabileceğini, 1 öğretmen de devamı verilmeyen bazı metinlerin öğrencide okuma okuma sevgisi oluşturabileceğini belirtmektedir. Buna karşılık görüşme yapılan öğretmenlerinin tamamının öğrenci ders kitabındaki metinlerle ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci ders kitaplarındaki metinleri birçok yönden eleştirdikleri veya yetersiz gördükleri şeklinde değerlendirilebilir.

Görüşme yapılan öğretmenler, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci ders kitaplarındaki metinlerle ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

“Metinliklerin uzunlukları uygun değil. Güncel ve öğrencelerin ilgisini çekmeyen metinler var. Örneğin biz Adana’da yaşadığımızdan bu bölgenin çevre ve dil sorunlarını içeren metinlerin öğrencilerin daha çok ilgisini çekebileceğini düşünüyorum” (Ö3)

“Metinler, bırakın öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmek; çoğunlukla öğrencilerin ilgisini bile çekemiyor bence. Öğrencinin bu becerilere ulaşabilmesi için okuma metnini ilginç bulup onun üzerine kafa yorması gerekir diye düşünüyorum.” (Ö7)

“Bazı metinlerde öğrenci derse karşı ilgi arttırırken bazı metinlerde ilgisini düşürüyor. Bu ise metinlerin iyi seçilmediğini gösterir.” (Ö4)

“Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesi için metinlerin daha iyi hazırlanması gerekir.” (Ö5)

“Gülmece unsuru taşıyan metinlerin öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini görüyorum. Metinler didaktik ve kuru kalıyor. Öğrencilerin de ilgisini çekmiyor bu yüzden. “ (Ö12)

“Genellikle düşünce yazılarına ağırlık verilmiş. Bence şiire ve olay yazılarına daha çok yer verilmeli.” (Ö6)

“Okuma metinleri içinde az da olsa iyi olanları da var. Bununla birlikte aynı türden okuma metinlerinin art arda kitapta yer almasını da ben doğru bulmuyorum. Düşünce yazılarına fazlaca yer verilmesi öğrencileri sıkıyor. Görselliğin çok öne çıktığı çağımızda sinema, bilgisayar ve teknolojinin adeta sihirli dünyalar yarattığı bir ortamda bence özellikle maceraya dayalı olay yazılarına ağırlık verilmesi daha faydalı olur. Çünkü bu tür metinlerin öğrencilerde merak oluşturup acaba bundan sonra ne olacak düşüncesiyle öğrencinin metne ve derse ilgisinin artırılabilceğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Metinler öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye pek uygun değil zaten. Biz bu boşluğu doldurmak için siz kahramanın yerinde olsaydınız ne yapardınız şeklinde sorular soruyoruz; ama metin zaten bitirildiği için öğrenci bu sorularımıza doyurucu yanıtlar veremiyor. Bu nedenle de metinlerin bu konuda da yetersiz kaldığını düşünüyorum.” (Ö5)

“Bence okuma metinleri üzerinde çok özel bir kadro çalışmalı. Yani çocuk edebiyatından anlayan, yeni çocuk edebiyatı metinlerini takip edip en faydalı olanları seçebilen bir kadro olmalı. Ben öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sorununda en büyük etkenin eskiye takılıp kalma olduğunu düşünüyorum. Ben yeni çocuk edebiyatı kitaplarında okuma kitaplarımızdaki temalarla aynı olan çok daha iyi metinlerin bulunduğunu çoğunlukla görüyorum. Demek ki daha iyi metinlere yer verilebilirmiş diye düşünüyorum. Ne yazık ki bu bir türlü gerçekleşmiyor. Kısacası metinler konusunda çok sıkıntılı olduğumuzu söyleyebilirim.” (Ö14)

Öğretmen görüşlerinden hareketle öğrenci ders kitaplarındaki metinlerle ilgili öğretmenlerin çok sıkıntılı olduklarını ve hem yapılandırmacı eğitim anlayışına hem de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve okuma becerilerini geliştirmeye daha uygun metinlere öğrenci ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

4.2.5. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşüncelerinin dağılımı Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54. “İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı*

Kodlar	Öğretmen İfadeleri	f	%
Olumlu Düşünceler	“Ölçme-değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum. Bunların gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin okuma gelişimlerini görebilmek için bunlar şart.” (Ö5) Performans ve proje görevlerini öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik veriyorum” (Ö5)	1	6,7
Olumsuz Düşünceler	“Bu ölçme-değerlendirme belgelerinin her öğrenci için doldurulması isteniyor. Bunlar bence çok fazla, eğer bu belgeleri hakkında doldurmaya kalkarsak o zaman hiç ders işlemememiz gerekir.” (Ö1, Ö14, Ö15) “Proje ve performans görevleri internetten alındığı için okuma becerisini geliştirmiyor.” (Ö1,Ö2, Ö3) “Bunların çok etkili ve yararlı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Uyguladığımız ölçme araçlarını bizden başka görenin olmaması ölçme araçlarının kullanılmasını çok anlamlı kılmıyor.” (Ö2, Ö8, Ö11) “Ölçme-değerlendirmeye ilgili evrakların pek uygulandığını düşünmüyorum.” (Ö3, Ö6, Ö11) “Öğrenci sayısının fazla olması, konuları yetiştirme telaşı, programda öngörülen sürenin yetersiz olması ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanılmasını engelliyor.” (Ö4,Ö6, Ö12, Ö15) “Öğrenciler proje ve performansları yapmak için yaptıklarından okuma becerisini geliştirmiyor.” (Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Ölçme araçlarının doldurulması çok zaman alıyor. Okuma, dinleme, yazma, konuşma için istenince bunları doldurmak imkansız oluyor.” (Ö3, Ö6, Ö8, Ö13) “Bunları pek kullanmıyorum. Ben bunların birçoğunu da gereksiz görüyorum.” (Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Öğretmenlerin öznel bir yaklaşımla ölçme araçlarını kullandığını düşünüyorum.” (Ö7, Ö9)	14	93,3

* Bir öğretmen birden fazla görüş bildirdiği için tablodaki yüzdeler, toplam yüzdelerle denk gelmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili öğretmen görüşlerini de Tablo 54'te olumlu ve olumsuz görüşler başlıkları altında görmek mümkündür.

Bu konuyla ilgili sadece 1 öğretmenin olumlu görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Bu öğretmen de öğrencilerin okuma gelişimlerini görmek için yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulamayı gerekli gördüğünü ayrıca performans ve proje görevlerini öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik verdiğini ifade etmiştir.

Geriye kalan 14 öğretmenin ise ilköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili olumsuz görüş bildirdikleri tabloda görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler ilköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

“Bu ölçme ve değerlendirme belgelerinin her öğrenci için doldurulması isteniyor. Bunlar bence çok fazla, eğer bu belgeleri hakkıyla doldurmaya kalkarsak o zaman hiç ders işlemememiz gerekir.” (Ö1)

“Uyguladığımız ölçme araçlarını bizden başka görenin olmaması ölçme araçlarının kullanılmasını çok anlamlı kılmıyor. Yani bunlar başka bir öğretmenin veya idarenin işine yaramıyor. Ayrıca ben öğrencimin seviyesini zaten biliyorum. Ayrıca bunların doldurulması oldukça uzun zaman alıyor. Okuma, dinleme, yazma, konuşma gibi her etkinlik için yapılması istenince neredeyse bunları uygulamak imkânsız hale geliyor.” (Ö8)

“Yeni ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamaya açıkçası pek zaman bulamıyorum. Zaten etkinlikler zamanında yetişmeyince bunları doldurup değerlendirmeye da haliyle vakit kalmıyor.” (Ö2)

“Öğrenci sayısının fazla olması, konuları yetiştirme telaşı, programda öngörülen sürenin yetersiz olması ölçme- değerlendirme etkinliklerinin kullanılmasını engelliyor.” (Ö12)

“Ölçme araçlarının doldurulması çok zaman alıyor. Okuma, dinleme, yazma, konuşma için istenince bunları doldurmak imkânsız oluyor.” (Ö6)

“Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayıları fazla olduğunu söyleyebilirim. Öğrenci sayısı düştükçe yeni programın uygulanabilirliğinin artacağını düşünüyorum. Bence bu sistem öğrenciyle birebir ilgilenmenizi gerektiren bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle sınıflardaki öğrenci seviyesi en fazla 20 civarında olmalı diye düşünüyorum. Öğrencilerin etkinlik çalışmalarını kontrol edip yanlışlarını düzeltmeniz gerekiyor. Bence birçok öğretmen arkadaşımız buna bile vakit bulamıyor. Bu da ölçme-değerlendirme araçlarının yeterince kullanılamaması gibi birçok sorunu beraberinde getiriyor.” (Ö3)

“Öğrenciler performans ve proje görevlerini internet çıktılarıyla hallediyorlar zaten. Bu görevlerden okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olanlarsa oldukça az ve yetersiz.” (Ö13)

“Bu konuda Türkçe öğretmenleri olarak bizlerin de eksiği olduğunu söyleyebilirim. Biz ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yeni olan bu teknikleri sağlıklı bir şekilde uygulamaya yönelik yeterli bir eğitim almadık; ama kendimizi bu konuda yetiştirmeye de pek yanaşmıyoruz. Zamanla bu sorunların giderilebileceğini umuyorum.” (Ö7)

“Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yeni teknikler pek etkili değil bence. Açıkçası uyguladığımız teknikler ve doldurduğumuz ölçekler sadece belge üzerinde kalıyor. Yani işlevsel değil. Şöyle bir uygulama yapılırdı daha faydalı olurdu. Kişisel okuma dosyasına öğrencilerin okudukları kitaplar ve okuma becerileriyle ilgili bilgiler işlense ve bu dosya diğer öğretmenler tarafından da gerektiğinde kullanılabilse daha iyi olurdu.” (Ö11)

“Kitap okuma ve değerlendirmeyle ilgili performans ve proje görevlerini veremiyoruz çoğunlukla. Çünkü vereceğiniz konuyla ilgili öğrenciler internet ortamından istenen bilgileri bulup emek harcamadan karşımıza bir performans ya da proje görevi getirebiliyor. Bundan dolayı gazete ve dergi incelemelerine ağırlık vermeye çalışıyorum. Bununla birlikte bu çalışmaların da öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini düşünmüyorum. Sanki öğretmen de öğrenci de bu çalışmaları yapmış olmak için yapıyorlar.” (Ö9)

“Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bu tekniklerin çok etkili ve yararlı olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle de az önce söylediğim gibi kullanmıyorum pek. Müfettişlere de sordum. Bunları doldurmasak olmaz mı diye. Hocam kendinizce uygun gördüklerinizi doldurun dediler. Sanki onlar da ölçme-değerlendirmeyle ilgili formların doldurulması konusunda kesin bir görüş sahibi değiller gibi geliyor bana.” (Ö2)

“Çocukların okuma becerileri gelişsin diye kitap okuma ve değerlendirme çalışmalarına ağırlık vermek istiyorum aslında. Bu sefer de çocuklar performans veya proje görevlerini internetten indirerek getiriyorlar. Bazıları noktasına, virgülüne dokunmadan çıktı getiriyorlar mesela. Bizim istediğimiz bu değil ki. Öğrencilerimiz hiç emek vermeden görevlerini yapmak istiyorlar. Bu nedenle ölçme-değerlendirmeyle ilgili bu çalışmaların öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiğini düşünmüyorum.” (Ö15)

“Ölçme ve değerlendirme yeni programda biraz zor oluyor. Öğrenci sayılarının fazla olması, programı yetiştirme telaşı, programda ön görülen sürenin yetersiz olması yeni ölçme değerlendirme teknikleri ve formlarını sağlıklı bir şekilde uygulamamızı engelliyor bence. Evrak kalabalıklığının zaten başlı başına bir problem olduğunu düşünüyorum.” (Ö14)

“Yapılandırmacı programın ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterince uygulayamadığım gibi bu tekniklerin çok etkili olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü hemen hemen her çalışma için form doldurmamız isteniyor. Her beceriyle ilgili gereksiz bir evrak kalabalığı var. En güzeli biz bu konuyla ilgili iyi bir eğitim alabilesek sorunların büyük bir bölümü çözülecek belki de.” (Ö10)

“Performans ve proje görevleri amacına uygun kullanılmıyor. Çünkü aslında öğrencinin kendisinin araştırma konusunu belirleyip çalışması gerekiyor. Oysa öğrencilerde henüz bu olgunluk bulunmadığından bizler konuları belirliyoruz. Öğrenciler de bence yeterli olmayan bir seviyede bu görevlerini yerine getirmeye çalışıyorlar.” (Ö7)

“Sınıfların kalabalık olması bu değerlendirme çalışmalarını olumsuz etkiliyor. Öğrencilerin tamamını bu yeni ölçme-değerlendirme teknikleriyle değerlendirme imkân ve zamanına sahip olamıyoruz. Eğer uygulayabilesek faydası olacaktır; ama

uygulama zemini bulamıyoruz. En büyük sorunlardan birisi bu diye düşünüyorum.”
(Ö6)

4.2.6. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimle İlgili Görüşlerine İlişkin İlgili Bulgular

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamaları ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. “Yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim aldıysanız bu hizmet içi eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?” Açık Uçlu Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Kodlar	Öğretmen İfadeleri	f	%
Evet	“Evet, aldım. Fakat yetersizdi.” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Performans ve proje görevlerini nasıl vermeliyiz ve değerlendirmeliyiz konusunda daha etkili bir eğitim verilmeli.” (Ö1, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) “Bu eğitimin uygulamaya dönük olması gerekirdi.” (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15) “Hizmet içi kurslarının akademisyenler tarafından verilmesi gerekirdi. Bu kursları verenler yetersizdi.” (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9)	15	100,0
Hayır		0	0,0

Tablo 55’te görüşme yapılan bütün Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiş ve daha yararlı bir hizmet içi eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceğiyle ilgili çözüm önerilerini dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamalarına yönelik gördükleri hizmet içi eğitimle ilgili şu olumsuz ifadeleri kullanmışlardır:

“Hizmet içi eğitim aldık. Kısa süreli ve yetersizdi.” (Ö3)

“Bunları kesinlikle yetersiz görüyorum. Hem eğitimin zamanı, hem yeri hem de uygulanma şeklinde eksiklikler vardı. Ayrıca sanki yapılmış olsun diye yapılmış izlenimi bıraktı bende. Bir eğitimden geçtik; ama bize faydası olmadı yeterince.”
(Ö1)

“Bu seminerin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu seminerleri bize müfettiş hocalarımız verdi. Sorularımıza cevap veremediler. Arkadaşlar her şey zamanla düzelir, korkacak bir şey yok diyerek bizi rahatlatmaya çalıştılar. Aradan yaklaşık 5 sene geçmesine rağmen bizim programı hala yeterince kavrayamadığımızı düşünüyorum. Mesela bu programı bizler öğrencilere hiç anlatmadık. Bunun da büyük bir eksik olduğunu düşünüyorum. Aslında veliler de programın değiştiğinden haberdar değildi ta ki performans ve proje görevlerini görüp de şaşırıncaya kadar. “
(Ö2)

“Üç günlük bir hizmet içi eğitim verildi yanlış hatırlamıyorsam. Programı tanıtan kişilerin de aslında pek bir şey bilmediklerin fark etmiştik arkadaşlarla. Verilen eğitimden de açıkçası pek bir şey anlamadık zaten. Mesela aradan yaklaşık 5 sene geçmesine rağmen öğretmenler olarak neyi, ne kadar ve nasıl vermemiz gerektiğini bilemiyoruz. Örneğin öğrenci defter tutmalı mı tutmamalı mı hala bunu bile netleştirebilmiş değiliz. Bu sorunları yaşadığımızı göre demek ki yeterli bir hizmet içi eğitim almamışız diye düşünüyorum. Bu durumu da çok yanlış buluyorum. Emanet elbise gibi yeni eğitim programlarını deneyip deneyip sağlıklı bir şekilde uygulamamanın hiçbir yararı olmadığını düşünüyorum. Bir program sağlıklı bir şekilde uygulanacaksa yapılacak ilk ve en önemli iş öğretmenleri bu konuda yeterince aydınlatmak olmalıydı. Maalesef bu yapılmadı.” (Ö7)

“2-3 gün süren bir toplantı şeklinde yapıldı. Orada yeterli ve doyurucu bir eğitim verildiğini düşünmüyorum. Bu çalışma yeterli bile olsaydı; aslında bu hizmet içi seminer çalışmalarının güncellenerek ve geliştirilerek yapılması gerekir bence. Türkçe dersi çok değişik konulara girilebilen bir niteliğe sahip olduğundan etkinlik çalışmalarında zaman zaman sıkıntıya düşebiliyoruz. Bir de ben her öğretmenin programı kendisine göre algılayıp farklı şekilde uygulama yaptığını gözlemledim. Bu durumun da hizmet içi eğitimin yeterli verilmemesine dayandığını söyleyebilirim. Bazı öğretmen arkadaşlarımız da yeni bir program uygulanmasına rağmen alışkanlıklarından ötürü eski sistemde ders işlediklerini söyleyebilirim. Yıllarca

öğretmen merkezli eğitimle ders anlatmaya alışmış öğretmenlere birdenbire artık bu programı uygulayacaksınız denildiğinde birçoğumuz bir ikilem yaşadık bence. Belki de farkında olmadan eski programla yeni programı harmanlayan ne eski ne de yeni bir eğitim uyguluyoruz farkına varmadan. Bunu engellemek için birbirimize yardımcı olmalıyız bence. “ (Ö10)

“Öncelikle dersten yorgun bir şekilde bu seminerlere katılmamız doğru değildi. Kendi okulumuzda yapılılabileseydi keşke. Bir de başka bir okula kadar gitmek zorunda kaldık. Ben bu seminer çalışmalarının haziran ve eylül gibi öğretmenin ders yükünden kurtulduğu zamanlarda yapılması gerektiğini düşünüyorum. Seminerden çok işkence gibi oldu. Bu eğitimin pek faydalı olduğunu söyleyemem.” (Ö13)

“3 günlük bir eğitimdi. Sadece slayt gösterisi yapıldı. Sadece izledik ve hiçbir şey anlamadık. Ayrıca anlatan müfettişin de aslında yeni programı anlamadığını öğretmenler olarak çok iyi anladık. Verimsiz bir eğitim semineri oldu.” (Ö11)

“Kapsamlı bir eğitim almadık. Zaten eğitim seminerlerinin her sene genişletilerek ve uygulamalı verilmesi gerekirdi bence. Milli Eğitim kendi bünyesinde bulunan müfettişlere bu eğitimi verirdi; fakat çok yetersiz kaldı.” (Ö14)

Görüşme yapılan öğretmenler yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamalarına yönelik gördükleri hizmet içi eğitimin daha etkili olmasını sağlamaya yönelik şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Performans ve proje görevlerini nasıl vermeliyiz ve değerlendirmeliyiz konusunda daha etkili bir eğitim verilmeli.” (Ö4)

“Az önce söylediğim gibi birbirini tamamlayarak gelişen bir eğitim seminerleri dizisi olmalı. Programın amacından uygulamalarına, ölçme değerlendirme yöntemlerinin gerekliliğine birçok konuda uzmanlaşmış üniversite hocalarından mutlaka yararlanılmalı. Kaliteli ve üst düzeyde tutulmalı hizmet içi eğitim çalışmaları. Çünkü bu programı biz öğretmenler uyguluyoruz. Biz programı ne kadar iyi anlar ve uygularsak o kadar kaliteli bir eğitim seviyesine de ulaşmış oluruz diye düşünüyorum.” (Ö15)

“Bu eğitimi verecek kişinin öncelikle bunu iyice özümsemesi gerekir. Başarılı etkinlik, ders işleme, metin değerlendirme, ölçme-değerlendirme yöntemlerini

örneklerle ve uygulamalarla anlatması gerekir. Yaparak yaşayarak bir eğitimden geçmeliyiz. Bize sadece kuru bilgi değil, yeni programı doğru uygulama becerisi de kazandırılmalı bu eğitim seminerinde. Gerekirse biz öğrenci olmalı çeşitli etkinlikler yapmalıyız.” (Ö12)

“Zamanlamaya dikkat edilmesini isterim öncelikle. Metinlerin uzunluklarını programa uygun hale getirmeye çalışılmalı. Performans ve proje görevlerini nasıl vermeliyiz, bunları nasıl değerlendirmeliyiz konusunda daha etkili eğitim verilmeli. Bunun dışında hizmet içi eğitim uygulamalı ve eğlendirici de olmalı. Biz öğretmenler isteyerek gitmeliyiz bu çalışmalara.” (Ö14)

“Kesinlikle önceliği uygulama çalışmalarına verilmeli. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenleri öğrenci olarak kabul ederek onlara metnin nasıl işleneceğinden etkinliklerin hangi alanda nasıl yapılacağını doğrudan uygulamalarla gösterilmesi gerekir bence. Böylece öğretmenlerde bulunan kafa karışıklığı giderilebilir ve en azından yeni program ortak ve doğru bir şekilde uygulanma olanağı bulur diye düşünüyorum.” (Ö9)

“Kesinlikle öğretmenlerin sadece teorik bilgiler aldıkları bir eğitim semineri olmamalı. Çünkü zaten iş çıkışı bu eğitimlere katılıyoruz. Eğer konuşmacı da kuru bilgi veriyor ve bir de hitabeti güçlü olmayan birisi oluyorsa açıkçası uyuklamaya başlıyorsunuz. Çalışmalar kesinlikle uygulamalı yapılmalı. Yani metinleri hangi sırayla, nasıl işlememiz gerektiği, etkinlik çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği, neyi, ne kadar vermemiz gerektiği gibi temel konuların uygulama çalışmalarıyla biz öğretmenlere kavratılması gerekir diye düşünüyorum. Örneğin proje ve performans görevleri nasıl verilir değerlendirilmeli konusuyla ilgili örnek uygulamalar yapılmalı. Konuyla ilgili daha önce uygulanıp başarılı olmuş etkinlik çalışmalarının bize uygulatilmasına dayanan bir hizmet içi eğitim seminerinin çok daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Bu hizmet içi eğitimin konunun uzmanı üniversite hocaları tarafından verilmesi gerekiyordu bence. Çünkü müfettişler bu konuda çok yetersiz kaldılar. Üniversite hocalarının bu eğitimi daha ayrıntılı, doyurucu ve uygulamaya dönük bir şekilde anlatabileceklerini düşünüyorum.” (Ö4)

“Bu çalışmaların bölge bölge yapılması, öğretmenlerin sadece bu çalışmalarda bulunması gerekir. Öğretmen dersten çıkıp bu çalışmalara katılınca

bunu bir külfet görüyor. Öğretmenin daha rahat bir ortamda bulunmasını çok önemsiyorum. Örneğin bu eğitim uygulamalı ve düzenli bir şekilde her sene geliştirilerek yapılırsa daha yararlı olur.” (1)

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Daha sonra da bu sonuçlara bağlı olarak tartışma konuları üzerinde durulmuştur. Bu bölümden sonra ise araştırma konusuyla ilgili öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket ve öğretmen görüşme sonuçları karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırma sorularına paralel olarak verilmiş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Temalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada anketle ulaşılan verilere göre (Tablo 12) Türkçe öğretmenlerinin % 61'i programdaki temaların öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine uygun olduğunu düşünmektedir. Yeni Türkçe Programı'ndaki temalara yenilerinin eklenmesiyle ilgili öğretmenlerin % 36,4'ü nadiren, % 17,9'u ise hiç ihtiyaç olmadığını ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenler, programdaki temalara yenilerinin eklenmesini gerekli görmemektedir.

Nicel verilere göre (Tablo 14) Türkçe öğretmenlerinin % 50,7'si derse kitap dışında bazen örnek okuma metinleri getirdiklerini belirtmiştir. Bu veriye göre Türkçe öğretmenleri, ders kitabı dışında yeni okuma metinlerini derse getirme konusunda kararsızlık yaşamaktadır.

5.1.2. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada anketle elde edilen sonuçlara göre (Tablo 17) öğretmenlerin % 47,1'i Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen etkinlikler dışında bazen yeni etkinlikler geliştirdiklerini, % 20,7'si nadiren, % 4,3'ü ise hiç etkinlik geliştirmediklerini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre Türkçe

öğretmenleri, etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekme konusunda yeterli bulmamaktadır. Bu sonucun öğretmen görüşme sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir; çünkü görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin % 66'sı etkinliklerle ilgili olumsuz görüş bildirmektedir. Görüşme yapılan birçok Türkçe öğretmenine göre; etkinliklerin ilgi çekmemesinde en büyük etkenlerden biri etkinliklerde kullanılan metinlerin yetersizliğidir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin ilgi duymadıkları metinlerle ilgili etkinlikleri uygulamak istemediklerini, okuma etkinliklerini faydalı bulmadıklarını, gündemle ilgili eğlendirici metinlere yer verilmesi halinde öğrencilerin etkinliklere ilgi gösterebileceklerini, romanlar aracılığıyla öğrencileri etkinliklere çekmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar da öğretmenlerin çoğunluğunun neden etkinliklerle ilgili olumsuz görüş taşıdıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin (Tablo 16) % 40,7'si etkinlikleri uygularken nadiren sorun yaşadığını, % 13,6'sı ise hiç sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Buna göre öğretmenlerin etkinlikleri uygulama konusunda genellikle sorun yaşamadıkları sonucuna anket verileriyle ulaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin % 46'sı etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorlukların neler olduğuna ise öğretmenler görüşme sonuçlarıyla ulaşılmıştır. Bu sorunlar; öğretmenlerin okuma etkinlikleriyle ilgili aslında bir değişiklik yaşanmadığını, etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uygun bulmadıklarını, benzer etkinliklerin art arda sıralanmasının öğrencileri sıkıldığını belirtmeleri şeklinde sıralanabilir.

Nicel araştırma sonuçlarına göre (Tablo 22) öğretmenlerinin % 34,3'ü okuma beceriyle ilgili etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğini öğrencilere açıklama konusunda nadiren zorluk yaşadıklarını, 33,6'sı bazen, % 21,4'ü ise hiç sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Sonuçların öğretmenlerin okuma becerileri etkinliklerini öğrencilere açıklama konusunda ciddi bir sorunla karşılaşmadıklarını gösterdiği söylenebilir. Buna karşın öğretmen görüşme sonuçlarının bu sonuçlarla çeliştiği dikkat çekmektedir.

Anket sonuçlarına göre (Tablo 23) öğretmenlerin % 29,3'ü etkinliklerin uygulanması için programda önerilen süreyi çok az yeterli gördüklerini, 25'i biraz, % 15,7'si ise hiç yeterli görmediklerini belirtmektedir. Sonuçlardan öğretmenlerin % 60'ının etkinlikler için önerilen süreyi yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçların öğretmen görüşme sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir; çünkü görüşme

yapılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu etkinlikleri gerçekleştirmek için programda önerilen süreyi yetersiz bulduklarını ifade etmiştir.

Nicel verilere göre (Tablo 19) öğretmenlerin % 47,1'i programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini biraz çektiğini, % 12,1'i çok az çektiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin programdaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yeterli derecede çekmediğini, programdaki etkinliklerin öğrencileri derste yeterince aktif duruma getirmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla öğretmen görüşme sonuçlarının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir; çünkü görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin birçoğu öğrencilerin her zaman aynı etkinlikleri yapmaktan sıkıldıklarını ve etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada anketle elde edilen verilere göre (Tablo 21) öğretmenlerin % 36,4'ü okuma becerileri etkinliklerinin hizmet içi eğitim kurslarıyla kendilerine çok az kavratıldığını, % 22,9'u ise hiç kavratılmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere daha önce verilen hizmet içi eğitim kursları yetersiz kalmaktadır. Daha önce (Tablo 8) Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim modelini yeterli seviyede (% 70) ve çok yeterli seviyede (% 10) bildiklerini sonucuna ulaşılmış olsa da, aslında etkinliklerin sağlıklı bir şekilde uygulanamamasında en büyük etkenin Türkçe öğretmenlerinin yeterli bir hizmet içi eğitimden geçirilmemeleri olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşme sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim bu sonuçlar yeni etkinlikler gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin isteksiz davrandıkları göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri niçin, nasıl, ne kadar, hangi yöntemle gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda kendilerini yetersiz gördükleri görüşme sonuçlarında açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin (Tablo 22) % 34,3'ü okuma beceriyle ilgili etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğini öğrencilere açıklama konusunda nadiren zorluk yaşadıklarını, 33,6'sı bazen, % 21,4'ü ise hiç sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Sonuçların öğretmenlerin okuma becerileri etkinliklerini öğrencilere açıklama konusunda ciddi bir sorunla karşılaşmadıklarını gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte anket verilerinin öğretmen görüşme sonuçlarıyla çelişmesinin dikkat çekici olduğu belirtilebilir.

Nicel verilere göre (Tablo 23) öğretmenlerin % 29,3'ü etkinliklerin uygulanması için programda önerilen süreyi çok az yeterli, 25'i biraz, % 15,7'si ise hiç yeterli görmediklerini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin % 70'inin etkinlikler için önerilen süreyi yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu veriler öğretmen görüşme sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun en şikâyetçi oldukları konulardan birisi programdaki sürenin etkinlikleri sağlıklı bir şekilde işlemeye yeterli olmamasıdır.

Araştırmada anketle elde edilen sonuçlara göre (Tablo 25) öğretmenlerin % 42,9'u okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine biraz uygun olduğunu, % 17,9'u çok az uygun olduğunu, % 4,3'ü ise hiç uygun olmadığını düşünmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin % 65'i okuma etkinliklerini, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme gücünü geliştirme konusunda yetersiz bulmaktadır. Bu sonuçların öğretmen görüşme sonuçlarıyla aynı yönde olduğu görülmektedir.

Nicel verilere göre (Tablo 27) öğretmenlerin % 49,3'ü programdaki okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine biraz uygun; % 13,6'sı çok az uygun olduğunu, % 0,7'si ise hiç uygun olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 34,3'ü çoğunlukla, % 2,1'i ise tamamen uygun olduğunu düşünmektedir. Sonuçların öğretmenlerin kararsızlığını ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada anketle ulaşılan verilere göre (Tablo 26) öğretmenlerin % 44,3'ü etkinliklerin öğrencilere biraz okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırdığını, % 23,6'sı çok az kazandırdığını, % 5,7'si ise hiç kazandırmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 25,7'si çoğunlukla, % 0,7'si ise tamamen kazandırdığını düşünmektedir. Sonuçların okuma etkinliklerinin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin kararsızlığını gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçların da öğretmen görüşme sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Görüşme yapılan bazı Türkçe öğretmenleri öğrencilerin okuma metinlerini sıkıcı bulduklarını, uzun ve anlaşılması metinlere yer verildiğini, öğrencilerin ilgisini daha çok çeken metinlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre okuma metinleri dikkatle incelenip öğrencilerin ilgisini çekecek ve okuma becerilerini geliştirecek şekilde yeniden hazırlanmalıdır.

Ayrıca araştırmanın anketle ulaşılan ve öğretmenlerin çoğunlukla kararsız kaldıkları konuların, kendilerini yeterli görmedikleri ya da aslında sorun bulunup da bunu ifade etmek istemedikleri konular olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kararsız kaldıkları konularda öğretmen görüşme sonuçlarında sorun bulunduğuna ulaşılması, bu görüşü destekler niteliktedir.

5.1.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın anket verilerine göre (Tablo 28) öğretmenlerin programdaki okuma etkinliklerinde en çok (her zaman ve sık sık toplamlarıyla) % 90 ile sessiz okuma tekniğini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en az kullandıkları okuma yöntem ve teknikleri ise % 13 ile okuma tiyatrosu, % 19 ile grup olarak okuma, % 21 ile söz korusu ve % 23 ile eleştirel okuma şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çok az kullandıklarını belirttikleri okuma tiyatrosu, grup olarak okuma, söz korusu ve eleştirel okuma yöntemleri yapılandırmacı eğitim modeliyle birlikte Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen yeni okuma yöntem ve teknikleridir. Öğretmenlerin bu yeni okuma yöntem ve tekniklerini derslerinde kullanmamaları yeni programın hedefleriyle çelişmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme sonuçları da Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en çok sessiz ve sesli okuma tekniklerini kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç da programın önerdiği yeni okuma yöntem ve tekniklerinin öğretmenlerce kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri neden kullanmadıklarının ayrı araştırmalarla incelenmesinde yarar bulunduğu söylenebilir.

Nicel verilere göre (Tablo 29) öğretmenlerin % 70'i kendilerini yeni okuma yöntem ve tekniklerini uygulama bakımından yeterli görmektedir. Bu durum ise bir önceki sonuçla çelişmektedir; çünkü araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri hem okuma becerilerine yönelik teknikleri uygulama bakımından kendilerini yeterli görmekte hem de yeni Türkçe Programı'nın okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerdiği yöntem ve teknikleri çok az uygulamaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun okuma becerilerini öğrencilere daha iyi kavratılmak için hizmet içi eğitime gereksinim duyma konusunda (Tablo 30) kararsız kalmaları ya da hizmet içi eğitim alma gereksinimine eğilimli olmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

5.1.4. Araç-Gereçler ve Sınıf Ortamına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın anket sonuçlarına göre (Tablo 31) öğretmenlerin % 78'i sınıfların fiziki ortam ile araç-gereçler yönüyle yapılandırmacı okuma etkinliklerine yeterince uygun olmadığını düşünmektedir. Bu sonuca göre MEB'e bağlı devlet okullarının hem fiziki ortam hem de araç-gereçler bakımından yapılandırmacı eğitim okuma etkinliklerine uygun duruma getirilmesi gerekmektedir.

Nicel verilere göre (Tablo 32) öğretmenlerin % 76'sı sınıflardaki öğrenci sayılarının yapılandırmacı okuma etkinliklerine uygun olmadığını belirtmektedir. Buna göre sınıflardaki öğrenci sayıları, derslerin sağlıklı bir şekilde işlenmesine engel oluşturmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılarak, öğrenci sayılarının etkinlikleri sağlıklı bir şekilde işlemeye uygun hale getirilmesinde yarar bulunmaktadır.

Araştırmanın anketle ulaşılan verilerine göre (Tablo 33) öğretmenlerin programdaki okuma becerilerine yönelik araç gereçlerden (her zaman ve sık sık toplamlarıyla) en çok ders kitaplarını (% 98), öğrenci çalışma kitabını (% 95), öğretmen kılavuz kitabını (% 90) kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en az kullandıkları araç-gereçlerin ise tepegöz (% 7), gazete (% 14), dergi (% 17), müzik seti (DVD, VCD) (% 18), CD, Kaset (% 19,3) ve bilgisayar (% 22) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin eski programda da sıklıkla kullanılan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları gibi okuma araç-gereçlerini çok sık kullanıp öğrencilerin özellikle görsel, işitsel duyularına hitap eden teknolojik araç-gereçlere çok az yer vermektedirler. Öğretmenlerin ayrıca gazete ve dergi gibi öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırabilecek araç-gereçlere derslerinde yeterince yer vermemelerinin dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşme sonuçlarının anket sonuçlarıyla uyduğu da görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yeni Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma becerilerine yönelik yeni araç-gereçler ve bunların sağlıklı kullanım yöntemleri hakkında etkili hizmet içi eğitimlerden geçirilmeleri yarar sağlayabilir.

Araştırmanın nicel verilerine göre (Tablo 34) öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince araç-gereç kullanamama sebepleri sıklığına göre sınıf mevcudunun fazla olması (% 30,7), okulların donanım eksikliği (% 28,6), okulların araç-gereç eksikliği (% 25) ve öğretmenlerin araç-gereç

kullanmada bilgi eksikliği (% 13,6) şeklinde sıralanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesi için yukarıda sıralanan sorunların kısa sürede çözümlenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bunun için sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, okullardaki donanım ile araç-gereçlerin güçlendirilmesinde yarar bulunmaktadır.

Araştırmada anketle ulaşılan verilerine göre (Tablo 35) öğretmenlerin % 74'ü Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı okuma becerileri bakımından birbirine uyumlu bulmaktadır. Bu sonuca göre, Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitapları'nın yeni programın okuma becerilerine uygun olduğu görülmektedir.

5.1.5. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Nicel verilere göre (Tablo 36) öğretmenlerin % 75'i Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin seviyesine uygunluk ve anlaşılır bir dil kullanma açısından yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin % 54'ü (Tablo 37) Türkçe ders kitabındaki metinlerin yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirtmektedirler.

Anket sonuçlarına göre (Tablo 38) öğretmenlerin % 70'i Türkçe ders kitabındaki metinlerin yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrenci seviyesine uygun bulmaktadır. Sonuçlara göre (Tablo 39) öğretmenlerin % 41,4'ü Türkçe ders kitabındaki metinleri güncel ve öğrencilerin gündelik sorunlara çözüm üretmelerine çoğunlukla , % 2,9'u ise tamamen uygun bulduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 40'ı biraz, % 15'i ise çok az uygun bulmakta, % 0,7'si ise hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenler, Türkçe ders kitabındaki metinlerin güncel ve öğrencilerin güncel sorunlara çözüm üretmelerine uygunluğu konusunda kararsızdır. Nicel verilere göre (Tablo 40) öğretmenlerin % 42,9'u Türkçe ders kitabındaki metinleri öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye biraz uygun bulmakta, % 6,4'ü ise hiç uygun bulmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 42,1'i çoğunlukla, % 8,6'sı ise tamamen uygun bulmaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin

ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye uygunluğu konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir.

Nicel verilere göre (Tablo 42) öğretmenlerin % 80'i ders kitabındaki metinleri öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma konusunda yeterli bulmamaktadır. Bu sonuçtan hareketle ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandıracak biçimde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin % 46'sı ders kitabındaki metinlerin yukarıda sayılan özellikleriyle ilgili olumlu görüş bildirirken; geriye kalan öğretmenler olumsuz görüşte bulunmaktadır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden bir bölümü; bazı metinlerin öğrencilerin derse ilgisini artırırken bazılarının ise ilgisini düşürdüğünü bunun da metinlerin iyi seçilmediğini gösterdiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, aynı türden okuma metinlerine yer verilmesini öğrencilerin ilgisini azalttığına değinmiştir. Bazı öğretmenler ise çalışma kitaplarında yer alan etkinlik ve metinlerin öğrencilerde okuma sevgisi oluşturduğuna inanmadıklarını söylemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin en çok olumsuz görüş bildirdikleri konulardan birisinin ise özellikle 6. sınıf öğrenci ders kitaplarında bulunan bazı metinlerin çok uzun olmasıdır.

Öğretmen görüşme sonuçlarında bazı öğretmenler öğrencilerin güncel metinlere daha çok katıldığını; ama bu tür metinler az yer verildiğini belirtmiştir. Bazıları ise güncellik ve öğrencinin ilgisini çekme noktasında metinleri yeterli bulmadığını; öğrencilerin dünyasına seslenen metinlerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Oysa yapılandırmacı eğitim modelinin en önemli hedeflerinden birisinin güncel sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek olduğu birçok kaynaktan belirtilmektedir. Bu sonuçlara göre Türkçe kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin güncel sorunlara çözüm üretmelerine elverişli duruma getirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada anketle elde edilen verilere göre (Tablo 41) öğretmenlerin % 54,3'ü metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine uygun olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 45,7'si ise uygun bulmamaktadır. Bu sonuçlara göre Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandıracak biçimde yeniden düzenlenmesinde yarar bulunmaktadır.

Nicel verilere göre (Tablo 43) göre öğretmenlerin % 70'i ders kitabındaki metinleri, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye yeterince

uygun bulmamaktadır. Ayrıca öğretmen görüşme sonuçlarında öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesi için metinlerin daha iyi hazırlanması gerektiğini belirtmeleri araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna göre ders kitabındaki metinler, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye yetecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Araştırmada anketle ulaşılan verilere göre (Tablo 44) öğretmenlerin % 60'ı öğrencileri okuma kurallarını uygulamada (Hazırlık-okuma amacı belirleme-okuma amacına uygun yöntem belirleme-dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma-kurallara uygun sessiz ve sesli okuma) yeterli bulmamaktadır. Buna göre öğrencilerin okuma kurallarını yeterli seviyede uygulamalarına yönelik alıştırmalara daha sık yer verilmelisinde yarar bulunmaktadır.

5.1.6. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Nicel verilere göre (Tablo 45) öğretmenlerin % 72'si yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplama konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Öğretmen görüşme sonuçlarına göre bazı öğretmenler ölçme ve değerlendirme formlarının her öğrenci için doldurulmasının istendiğini, bu formların hakkıyla doldurulması halinde ders işlemeye hiç zamanları kalmayacağını belirtmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplamamalarında programın önerdiği evrakların çok zaman almasının ya da öğrenciler hakkında bilgi toplamak için ek bir çalışma yapmaktan kaçınmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin evrak yükünün hafifletilmesinde yarar bulunmaktadır.

Anketle ulaşılan verilere göre (Tablo 46) öğretmenlerin % 70'i yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin gelişiminde performans ve proje görevlerini etkili bulmamaktadır. Bu sonucun nedenlerine ise öğretmen görüşme sonuçlarının ışık tuttuğu söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları performans ve proje görevlerini etkili ve yararlı bulmadıklarını belirtmiştir. Bazıları öğrencilerin proje ve performans görevlerini internetten aldıkları için bunların öğrencilerin okuma becerisini geliştirmediğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ise öğrencilerin proje ve performans görevlerini sadece yapmış olmak için yaptıklarını

belirtmiştir. Bu nedenle de performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerisini geliştirmedigini ifade etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesinde yarar bulunduğu belirtilebilir.

Nicel verilere göre (Tablo 47) öğretmenlerin 53'ü yazılı yoklama sorularının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu belirtmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının yazılı yoklama sorularını öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun bulmaktadır. Bununla birlikte öğretmen görüşme sonuçları (Tablo 54) incelendiğinde öğretmenlerin sadece bir tanesinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesi hakkında olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda çözümlenmesi gereken sorunları bulunmaktadır.

5.1.7. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Anketle elde edilen verilere göre (Tablo 48) öğretmenlerin % 76'sı velilerin evde okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca görüşme yapılan bazı öğretmenler de velilerin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanarak okuma becerilerini geliştirmeleri konusunda kendilerine hiç katkı sağlamadıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak velilerin çeşitli seminer çalışmalarıyla bilinçlendirilmelerinde fayda bulunmaktadır.

Nicel verilere göre (Tablo 49) öğretmenlerin % 36,4'ü yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitime tamamen, % 31,4'ü çoğunlukla, 24,3'ü ise biraz ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin % 3,6'sı çok az ihtiyacı olduğunu, % 4,3'ü ise hiç ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin daha önce yapılandırmacı eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitimden geçtikleri de bilinmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin neden hizmet içi eğitime bu denli ihtiyaç duyduklarına ise yine öğretmen görüşme sonuçlarının ışık tuttuğu

söylenbilir. Öncelikle görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının daha önce aldıkları hizmet içi eğitimle ilgili olumsuz görüşler bildirdiklerini belirtmek gerekir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri şöyle özetlenebilir:

Görüşme yapılan bazı öğretmenler özellikle performans ve proje görevlerinin nasıl verilir değerlendirilmesi gerektiğinin kendilerine anlatılmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı uygulamaya dönük bir eğitim yerine sadece bazı bilgilerin kendilerine oldukça sıkıcı bir şekilde aktarıldığını belirtmiştir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitimi verenlerin kesinlikle yetersiz olduğunu, bu eğitimin uzmanlar aracılığıyla kendilerine verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazıları ise hizmet içi eğitimin hem zamanlama hem de uygulanma şeklinde eksiklikler bulduklarını; hizmet içi eğitimin sanki yapılmış olsun diye yapılmış olduğu izlenimi taşıdıklarını söylemiştir.

Öğretmen görüşmelerinde öğretmenlere daha etkili bir hizmet içi eğitim için önerilerinin neler olabileceği de sorulmuştur. Konuyla ilgili bazı öğretmen önerileri ise şöyledir:

Görüşme yapılan bazı öğretmenler performans ve proje görevlerini nasıl verip değerlendirmeleri gerektiği konusunda daha etkili bir eğitim verilmesi gerektiğini söylemiştir. Bazıları birbirini tamamlayarak gelişen bir eğitim seminerleri dizisi olmasının, programın amacından uygulamalarına, ölçme değerlendirme yöntemlerine varıncaya kadar birçok konuda uzmanlardan mutlaka yararlanılması ve hizmet içi eğitim çalışmalarının kaliteli ve üst düzeyde tutulması gerektiğine değinmiştir. Bazı öğretmenler başarılı etkinlik, ders işleme, metin değerlendirme, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklerle ve uygulamalarla kendilerine anlatılması; hizmet içi eğitimin kuru bilgi vermektan çok yeni programının okuma becerilerini doğru uygulama yeteneğini kendilerine kazandırması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise öğretmenlere bu hizmet içi eğitimin eylül başı ya da haziran sonu gibi ders yükünün bulunmadığı dönemlerde verilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu her sene geliştirilerek daha rahat ortamlarda yapılacak hizmet içi eğitimlere yer verilmesinde fayda gördüklerini ifade etmiştir.

Bu sonuçların oldukça önemli olduğu söylenbilir; çünkü görüşme yapılan birçok öğretmenin en çok şikâyetçi olduğu konulardan birisi yapılandırmacı eğitim modelinin kendilerine yeterli ve uygulamaya yönelik bir biçimde anlatılmaması

olmuştur. Türkçe dersi okuma alanı becerilerinin daha sağlıklı kazandırılabilmesi için en önemli ve öncelikli görevin Türkçe öğretmenlerinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim okuma becerilerini sağlıklı bir şekilde uygulamasına dönük ve konunun uzmanlarınca hizmet içi eğitim çalışmalarından geçirilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve daha sonra yapılacak benzer araştırmalara yönelik öneriler araştırmada ulaşılan sonuçlara paralel olarak sıralanmıştır.

5.2.1. Temalara İlişkin Öneriler

1. Temalara bağlı metinler dışında yeni metinler getirme konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalıdır. Öğretmenlerden öğrencilerin hangi tür temalara bağlı metinlere daha çok ilgi duydukları, temalara bağlı hangi türde başka metinlerin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde geliştirebileceğine yönelik görüşler alınıp uzmanlarca değerlendirilmelidir.

2. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin öğrencilerin güncel sorunlara çözüm üretmelerine uygun olması gerektiğinden, temaların bu yönde daha sağlıklı olmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Etkinliklere İlişkin Öneriler

1. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde kullanılan metinlerin öğrencilerin ilgisini daha çok çeken metinler olması için konunun uzmanlarınca iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

2. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşleri dikkate alınarak öğrencilerin daha çok zevk duyabilecekleri, gündemle ilgili metinlerin sayısı ve kalitesi artırılmalıdır. Bunu sağlamak için bilimsel araştırmalarla öğrenci görüşlerine başvurulmasında birçok yarar bulunduğu belirtilebilir.

3. Öğretmen görüşlerine göre hikâye ve roman gibi olaya bağlı ilginç metinlerin drama ya da kısa oyunlarla canlandırıldığı yaratıcı etkinliklere yer

verilmelidir. Bu yönde etkinliklere ağırlık verilmesinin öğrencilerin iletişim kurma ve grupla çalışma becerilerini olumlu etkileyeceği söylenebilir.

4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha farklı ve öğrenci seviyesine uygun yeni etkinlikler geliştirmeleri konularında Türkçe öğretmenleri cesaretlendirilmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenler ya da okullar arası ödüllü proje yarışmaları yapılması yararlı olabilir.

5. Etkinliklerin öğrencileri sıkmayacak niteliğe ve öğretmenlerin programda kendilerine önerilen süreye uyum sağlamasına yönelik çalışmalar öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

6. Türkçe öğretmenlerine etkinlikleri niçin, nasıl, ne kadar, hangi yöntemle gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim çalışmaları konunun uzmanları aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Söz konusu hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin tıpkı bir öğrenci gibi örnek etkinlik çalışmalarında uygulayıcı olmaları yarar sağlayabilir.

7. Etkinlikler öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bunun için öğretmenlere öncelikle eleştirel ve yaratıcı düşünce hakkında kuramsal bilgi verilebilir. Bunun yanında eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirme etkinliklerinin nasıl uygulanabileceğinin konunun uzmanlarınca verilmesinde fayda bulunduğu ifade edilebilir.

8. Etkinliklerin öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığı kazandıracak şekilde düzenlenmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu yönde çalışmalarda veli toplantıları aracılığıyla velilerden destek alınmasının ve öğrencilerde okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırma çalışmalarında bütün öğretmenler ve çevreden yararlanılmasının katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.2.3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öneriler

1. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe öğretmenlerine, yeni okuma yöntem ve tekniklerinin neler olduğu ve bu tekniklerin sağlıklı bir şekilde nasıl uygulanabileceği yeterli seviyede tanıtılmalıdır.

2. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yeni okuma yöntem ve tekniklerinin daha sağlıklı bir şekilde uygulanması için neler yapılabileceği konunun uzmanlarınca araştırılmalıdır.

3. Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik çalışmalarda özellikle hangi okuma yöntem ve tekniklerini uygulamaktan daha çok hoşlandıkları belirlenmeli, söz konusu yöntem ve tekniklerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci görüşlerine başvurulmalıdır.

5.2.4. Araç-Gereçlere ve Sınıf Ortamına İlişkin Öneriler

1. Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin sağlıklı geliştirilebilmesi için okullardaki sınıfların fiziki ortam ile araç-gereçleri yeterli duruma getirilmelidir. Bu konuda sadece MEB'den beklentide bulunmak yerine okul aile birliği aracılığıyla çeşitli yardım kampanyalarının öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğiyle gerçekleştirilmelidir.

2. Okuma becerilerine yönelik Türkçe derslerinin daha sağlıklı işlenebilmesi amacıyla sınıflardaki öğrenci sayılarının, 30 öğrenci sayısı ortalamasının altına inmesine özen gösterilmelidir.

3. Öğretmenlerin derslerinde eskiden kullandıkları öğrenci çalışma kitabı yanında özellikle tepegöz, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araçlardan daha çok yararlanabilmeleri için hem söz konusu araç-gereçler okullarda yeterli seviyede bulundurulmalı hem de öğretmenlere bu araç-gereçleri yeterli seviyede kullanma becerisi kazandırılmalıdır.

5.2.5. Okuma Metinleri ile Okuma Kazanım ve Becerilerine İlişkin Öneriler

1. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik metinlerin daha nitelikli ve öğrenci ilgisini daha çok çekecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Bu yönde çalışmalar yapılırken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine başvurulmasında yarar bulunduğu belirtilebilir.

2. Okuma metinlerinin aynı türden olması yerine, çeşitliliğinin artırılması sağlanarak öğrencilerin okuma metinlerinden çabucak sıkılmasına engel olunmalıdır.

3. Güncel konulara ve öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerine yönelik metinlere ders kitaplarında daha çok yer verilmelidir. Bu metinler aracılığıyla öğrencilerin güncel sorunlara çözüm üretme alışkanlığı kazanan bireyler olarak yetiştirilmesine özen gösterilmelidir.

4. Metinlerin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye daha uygun duruma getirilmesi sağlanmalıdır. Konuyla ilgili metinlerin hangi yöntem ve teknikler aracılığıyla öğrencinin sözcük dağarcığını daha sağlıklı geliştirebileceği üzerine araştırmalardan yararlanılması faydalı olabilir.

5. Metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmelerine daha uygun hale getirilmesi için konunun uzmanlarından yararlanılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere eleştirel ve yaratıcı düşüncenin niteliği ve metinler aracılığıyla geliştirilmesi konularında eğitim verilmesi yarar sağlayabilir.

6. Öğrencilerin okuma kurallarını daha sağlıklı uygulamalarına yönelik çalışmalara hem okulda öğretmenlerinin ortak çalışmalarıyla hem de ev ortamında velilerin yardımlarıyla ağırlık verilmelidir. Bu yönde çalışmaların öğrencilerin okuma becerilerinin sağlıklı gelişimi için bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

5.2.6. Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin gelişimi için öğrencileri hakkında yeterli bilgi toplama konusunda daha istekli olmaları için evrak yükleri hafifletilmelidir. Daha nitelikli ve az sayıda ölçme aracı kullanılması yarar sağlayabilir.

2. Performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerilerini daha çok geliştirecek şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Performans ve proje görevleri aracılığıyla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerin grup halinde çalışmaya ve araştırma sonuçlarını birlikte sunmalarına özen gösterilmesi, öğrencilerin internet araştırmalarını kopyalayarak hiç emek vermeden hazırlamalarına kısmen engel olabilir.

3. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin niçin, nasıl, nerede, ne kadar uygulanması gerektiğine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının konunun uzmanlarınca ve uygulama yöntemleriyle birlikte öğretmenlere verilmesi sağlanmalıdır.

5.2.7. Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkı Sağlamaları ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyacına İlişkin Öneriler

1. Velilerin evde okuma saatleri ve etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamalarına yönelik seminer çalışmalarına önem verilmelidir.

2. Öğretmenlere yapılandırmacı eğitim modeline bağlı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik verilecek hizmet içi eğitimin çalışmaları, öğretmen görüşlerine göre şu ilkeler dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir:

a) Hizmet içi eğitim veren eğitimcilerin konunun uzmanlarından seçilmesine özen gösterilmelidir.

b) Hizmet içi eğitim çalışmaları yapılandırmacı eğitim modelini sadece tanıtmakla kalmamalı; özellikle etkinlik temelli çalışmaların örnek uygulamalarına yer vermelidir.

c) Hizmet içi eğitimin hem yeri hem zamanlaması öğretmenlerin bu çalışmalara daha istekli katılmalarını sağlayacak koşullarda gerçekleştirilmelidir.

d) Hizmet içi eğitim çalışmalarının birbirini tamamlayarak gelişen bir eğitim seminerleri dizisi şeklinde, programın amacından uygulamalarına, ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına kadar geniş bir yelpazede, mutlaka kaliteli ve üst düzeyde gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir.

5.2.8. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Araştırma yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak öğretmen görüşleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Benzer konuda araştırmalarda öğrenciler, okul yöneticileri ya da öğrenci velilerinin görüşlerine de başvurulabilir.

2. Araştırma ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerileriyle sınırlanmıştır, benzer konuda araştırmalar ilköğretim birinci kademeye yönelik gerçekleştirilebilir.

3. Araştırmada yapılandırmacı eğitim modeline uygun hazırlanan Türkçe programının okuma alanı becerileri incelenerek değerlendirilmiştir. Benzer

araştırmalar Türkçenin yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerine yönelik sorunların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmada betimsel istatistik yöntemleri yanında ğretmen görüşme teknikleri kullanılmıştır. Benzer araştırmalarda yordamsal istatistik yöntemleri yanında gözlem gibi daha değişik nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

Abdal-Haqq, Ismat (1998). “*Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory.*” Source: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.<http://www.eric.ed.pdf>. Erişim Tarihi: 10.08.2011

Acat, M.Bahattin (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri*, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2010, Sayı:17, 30–35.

Açıkgöz, Kamile (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Adalı, Oya (1983). “*Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne,*” Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, S. 379–380, 31–35.

Akpınar, Burhan (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2010, Sayı:16, 16–21.

Akyol, Hayati (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akar, Hanife ve Yıldırım, Ali (2004). “*Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*”, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2004, 1–15.

Akpınar, Ercan ve Ergin, Ömer (2005). *Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü*, İlköğretim Online, 4 (2), 55–64.

Alabay, Erhan (2006). “*Okul Deneyimi Dersi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözlemleriyle İlköğretim Okulöncesi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi*”, Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu, İzmir: Özel Tefvik Fikret Okulları.

- Alesandrini, Kathryn ve Larson, L. (2002). *Teachers Bridge to Constructivism*. The Clearing Hous, 75 (3), 118–122.
- Anagün, Şengül Saime, Acat, Bahattin ve Anılan, Hüseyin (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Güvenirlilik Çalışması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (493–498), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- APA (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform* [Online]: <http://www.apa.org/ed/lcp.html>. Erişim Tarihi: 21.08.2011
- Arslan, Akif (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Balcı, Ahmet (2009). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bay, Erdal (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Bukova-Güzel, Esra ve Alkan, Hüseyin (2005). *Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 410–420.
- Birol, Cem ve Ergin, Akif (2000), *Eğitimde İletişim*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Brooks, Jacqueline Grennon ve Brooks, Martin. G. (1999). *The Case For Constructivist Classroom*, Association For Supervision and Cirriculum Developmetn, USA

- Cooper, Peter A. (1993). Paradigm Shifts In Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33: 12–19.
- Çağlar, Adil (2001) “21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler,” 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Çakır, Pınar (2009). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelıklar Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Çakmak, Gülsüm (2010). İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Çaylar, Ahmet (2008). 1981 ve 2005 Türkçe Eğitim Programlarının (6–8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Çınar, Orhan, Teyfur, Teyfur, Emine ve Teyfur, Mehmet (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri (Ağrı ili örneği), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11 Bahar, 47–64.
- Dağ, Özlem (2007). İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına (1981–2005) Eğitimsel Dilbilim Açısından Eleştirel Bir Bakış, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.

Demir, Sevinç (2009). *İlköğretim Okullarında 1–5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.

Demirel, Özcan (2001), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Usem Yayınları- 6 (İkinci Baskı), Ankara: Şafak Matbaası.

Demirhan, Canay ve Demirel, Özcan (2002) “*Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 3, Sayı:5, 48–61.

Deryakulu, Deniz (2000). *Yapıcı Öğrenme*. A. Şimsek (Ed.) Sınıfta Demokrasi Eğitim- Sen Yayınları, Ankara, 53–77.

Doğanay, Ahmet ve Tok, Şükran (2007). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ahmet Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğru, Mustafa ve Kalender, Suna (2007). *Applying the Subject “Cell” Through Constructivist Approach during Science Lessons and the Teacher’s View*, Journal of Environmental & Science Education, , 2 (1), 3–13 ISSN 1306–3065 www.iejese.com/İJESE Erişim Tarihi: 21.08.2011

Doğu, Yılmaz (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, Ankara: MEB Yayınevi.

Driscoll, Marcy P. (2000). *Psychology Of Learning for Instruction*, <http://www.amazon.com/> Erişim Tarihi:21.08.2011

Durukan, Erhan (2008). *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6–8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.

Elvan, Zeliha (2007). *Türkçe (1–5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.

Erden, Münire (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme* (3.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyüp, Bircan (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Fox, Richard (2001). *Constructivism Examined*. Oxford Review of Education Vol. 27, No. 1 pp. 23–35 <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1050991.pdf> Erişim tarihi: 23.10.2009.

Gündüz, Şemsettin ve Odabaşı, Ferhan (2004) *Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi*. Turkish Online Journal of Educational Technology. 3/1.

Güneş, Firdevs (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, Firdevs (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Güneş, Firdevs (2010). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2010, Sayı:16, 3–10.

Hein, E. George (1991). CECA (International Committee of Museum Educators). Conference, Jerusalem Israel, 15–22 October 1991 (www.exploratorium.edu/IFI/constructivistlearning.html). Erişim Tarihi: 23.08.2011

Helvacı, Mehmet Akif (2009). *Okullarda Değişim Girişimlerine Engel Olan Faktörler ve Okul Yöneticilerinin Rollerini*, Mediterranean Journal of Educational Research. Spring:2009, Year:2, Issue:5

Helvacı, Mehmet Akif (2010). *Okullarımız Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır*, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2010, Sayı:17, 47–54.

Hu, Paul Jen., Clark, THK ve MA, Will Wai (2003). “*Examining Technology Acceptance by School Teachers: A Logitudial Study*”, Information & Manegement, Vol. 41, No: 2, 227–241.

İrzık, Gürol (2000). *Back to Basics A Philosophical Critique of Constructivism*. Science & Education, 9 (6), 621–639.

İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı Sunusu. <http://www.okulweb.meb.gov.tr/63/11/963943/rehberl.html> Erişim Tarihi: 27.08.2011

İşleyen, Ercüment (2009). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Katkısı (Ankara İli-Akyurt İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jonassen, David H. (1991). Objectivism Versus Constructivism: *Do We Need a New Philosophical Paradigm?* Educational Technology, Research and Development, 39 (3), 5–14.

Kaptan, Fitnat ve Korkmaz, Hünkâr (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi öğretimi: Modül 7*. Ankara. MEB Yayınları.

Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Ahmet (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, (Gaziantep İli Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Keser, Ömer Faruk, (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar*, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2010, Sayı:17, 38–41.

Kıcıroğlu, Bilal (2010). *İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak.

Kılıçoğlu, Merve (2009). *2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı, Trabzon.

Kim, Jong Suk (2005). *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*. Asia Pacific Education Review, Vol. 6, No. 1, 7–19. http://eric.ed.gov/ERIC Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2a/5a/af.pdf Erişim tarihi: 24.11.2009

Kirschner, Paul A., Sweller, John, Clark ve Richard E. (2006). *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, Educational Psychologist, 41 (2), 75–86.

Kurşunoğlu, Aydan ve Tanrıoğen, Abdurrahman (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 20 (2), 21–33.

Liu, Charlotte Hua ve Matthews, Robert (2005). *Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined*, International Education Journal, 6(3), 386–399. ISSN 1443–1475 <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/liu/paper.pdf> Erişim tarihi: 25.08.2011.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6–7–8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millar, Robin (1989). *Constructive Criticisms, International Journal of Science Education*, 11, Special Issue 587–596.

Moallem, Mahnaz (2001). *“Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in The Design of A Web-Based Course: Implications for Practice”* Educational Technology & Society 4 (3)

Ocak, Gürbüz, Koçyiğit Mehmet ve Özermen, Ebru (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşım*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2010, Sayı:16, 46–51.

Ocak, Gürbüz ve Tavlı, Mesude (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2010, Sayı:16, 51–56.

Oğuzkan, Ferhan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

O’Loughlin Michael (1992). *Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism toward a Socio-cultural Model of Teaching and Learning*. Journal of Research in Science Teaching, 29(8), 791–820.

Özatalay, Hülya (2007). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Özden, Yüksel (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Yüksel. Eğitim Reformu Girişimi (2005) “*Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Ve Değerlendirme Raporu*” <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> Erişim Tarihi: 24.08.2011

Özel, Ali ve Bayındır, Nida (2010). *Neyi, Niçin Yapılandıracağız*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2010, Sayı:16, 10–16.

Karakoç-Öztürk, Başak (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana.

Pala, Aynur (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları*, Sosyal Bilimler Dergisi, Manas Dergi Sayı: 16, 177–188.

Perkins, David (1999). *The Many Faces of Constructivism*. Educational Leadership, 57 (3), 6–11.

Reeves, Thomas C. & Herrington, Jan & Oliver, Ron (2002) “*Authentic Activities and Online Learning*”. HERDSA.Conference <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf> Erişim tarihi: 10.08.2011

Rıza, Enver Tahir (2000), *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*, İzmir, Anadolu Matbaası.

Saban, Ahmet (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sabancı, Ali (2008), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Mustafa Çelikten (Ed.) Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Samancı, Ertuğrul (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak.

Saracaloğlu, Asuman Seda, Bozkurt, Nergüz ve Serin, Oğuz (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler*. Eğitim Araştırmaları. Yaz 2003, Yıl: 4, Sayı: 12. 148–157.

Sarıhan, Zeki (2003). *Öğrencilere Kitap Okutmak İçin Masrafsız Bir Proje: Okullarda Her Ay Bir Kitap*. Yaşadıkça Eğitim. Ekim-Aralık 2003, 31–34.

Savery, John R. ve Duffy, M. Thomas (1996). *Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*. Case Studies in Instructional Design. Englewood, http://crlt.indiana.edu/publications/duffy_publ6.pdf. Erişim Tarihi: 24.08.2011

Senger-Cebeci, Hatice (2007). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars

Shunk, Dale H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. <http://www.uncg.edu/soe/ncate/faculty/ted/Schunk,%20Dal,%20H.pdf>. Erişim Tarihi: 24.08.2011

Steffe, Leslie P. (1991). *The Constructivist Teaching Experiment: Illustrations and Implications*. In Ernst von Glasersfeld (Ed.), *Radical Constructivism in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers, 177–194.

Summak, M. Semih (2006). *Eğitim Denetimi Dersi Ders Notları*. Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Şaşan, Hasan. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim*, 49–52. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf>. Erişim Tarihi: 07.05.2009

Şimşek, Nurettin. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama 3, (5), 115, 139 http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5_7.pdf. Erişim tarihi: 09.10.2009

Tezci, Erdoğan ve Dikici, Ayhan (2003). *Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, Elazığ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Güz, , 2003, 251–260.

- Titiz, Osman (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları
- Tok, Hidayet (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımında Sınıf Ortamı*, Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 17, 36–37.
- Topbaş, S. Seyhun (1998). *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, AÖF Yayınları No: 587, 12.
- Erden, Orhan ve Tor, Hacer (2004) *İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, The Turkish Online Journal of Educational Technology (www.tojet.sakarya.edu.tr) ISSN: 1303–6521, Volume 3, Issue 1, Article 16, January 2004
- Turan, Selahattin (2010). *Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı*, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2010, Sayı:17, 10–15.
- Uğurlu, Celal Tayyar (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.8 S.30 (103–114), ISSN:1304–0278. <http://www.e-sosder.com/dergi/30103–114.pdf> Erişim tarihi: 24.11.2009
- Uslu, Fulya ve Kete, Rıdvan (2002). *İzmir İli MLO Okullarında Biyoloji Derslerinde Teknoloji Uygulamalarının (Bilgisayarı) Etkililiği Üzerine Bir Araştırma*". V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, MEB, Ankara.
- Uşun, Salih. (2000), *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Pegem Yayınları.

- Whitsed, Nicky (2004). *Learning and Teaching*. Health Information&Libraries Journal. 21 (1), 74–77.
- Yager, Robert E. (1991). *The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform In Science Education*. The Science Teacher, 58 (6).
- Yapıcı, Mehmet (2005). “*Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma*”, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, 22 Ekim 2005, Yıl: 19, Sayı:970, 20.
- Yapıcı, Mehmet ve Demirdelen, Ceren (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim-Online, 6 (2): 204–212.
- Yapıcı, Mehmet ve Leblebiciler, Nezahat Hamiden (2007). *Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri*, İlköğretim Online, 6 (3): 480–490.
- Yaşar, Şefik (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1–2, Güz 1998, 68–75.
- Yaşar, Şefik (2010). “*Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü*”, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2010, Sayı:17, 15–22.
- Yazıcıoğlu, Aylin (2006). *Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri*, Buldan Sempozyumu, 23–24 Kasım 2006
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, Bünyamin (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 11 Sayı 20, 39–67. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf> Erişim tarihi: 24. 11. 2009

Zevenbergen, Robyn (1996). *Constructivism as a Liberal Bourgeois Discourse*.
Educational Studies in mathematics, 31, 95–113.

EKLER

EK 1

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ OKUMA
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARI
DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında yapılandırmacı eğitim modeline uygun olarak hazırlanan ve ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında uygulanan yeni Türkçe Programı'nın okuma becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla yeni programın okuma becerilerine yönelik temalar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, yapılandırmacı eğitim okuma metinleri ile okuma kazanım ve becerileri, ölçme-değerlendirme ve velilerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaları, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı ile ilgili siz değerli öğretmenlerin görüş, tecrübe ve bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece yapılandırmacı eğitim modeline uygun okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar olup olmadığı tespit edilebilir ve programın okuma alanı da tüm öğeler açısından değerlendirilebilir.

Anket sorularına dikkatlice cevap vermeniz araştırma hakkında sağlıklı veri elde edilip değerlendirme yapılabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği işaretlemeniz yeterlidir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle anketlerin üzerine isminizi yazmanız istenmemektedir.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım!

Mesut GÜN

Selçuk Üniv. Türkçe Öğrt. ABD Doktora Öğrencisi

I. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz:

1. Kadın 2. Erkek

2. Yaşınız:

Lütfen belirtiniz:

3. Öğrenim Durumunuz:

1. Lisans
 2. Yüksek Lisans
 3. Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz:

1. 0–5 yıl
 2. 6–10 yıl
 3. 11–15 yıl
 4. 16–20 yıl
 5. 20 yıldan fazla

5. Mezun Olduğunuz Okul Türü:

1. Eğitim Enstitüsü
 2. Eğitim Fakültesi
 3. Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer (Lütfen belirtiniz.)

6. Mezun Olduğunuz Bölüm:

1. Türkçe Öğretmenliği
 2. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
 3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 4. Almanca Bölümü
 5. Almanca Öğretmenliği
 6. Fransızca Bölümü
 7. Fransızca Öğretmenliği

Diğer (Lütfen belirtiniz.)

7. Görev Yaptığınız Okul:

8. Ortalama Sınıf Mevcudunuz: (Derslerine girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu)

1. 20 öğrenci ve altı
 2. 21–30 öğrenci
 3. 31–40 öğrenci
 4. 41–50 öğrenci
 5. 51 öğrenci ve üstü

9. Yapılandırmacı eğitim modeli ve okuma becerileri yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi seviyeniz hakkındaki görüşünüz:

5- Çok Yeterli
 4- Yeterli
 3- Biraz Yeterli
 2- Az Yeterli
 1- Çok Az Yeterli

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
OKUMA ALANI TEMA,**

A. TEMALAR

Yönerge: Aşağıda yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerileriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Size en uygun gelen seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz.

9. İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temalar öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimlerine ne ölçüde yeterlidir?

- 5- Çok Yeterli
 4- Yeterli
 3- Biraz Yeterli
 2- Az Yeterli
 1- Çok Az Yeterli

10. Sizce programdaki temalara yenilerinin eklenmesi ne kadar gereklidir?

5. Her zaman 4. Sık sık 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiç

11. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programında belirlenen temalarla ilgili olarak ders kitabında yer alanların dışında sınıfınıza ne sıklıkla örnek okuma metni getirirsiniz?

5. Her zaman 4. Sık sık 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiç

B. ETKİNLİKLER

12. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne kadar yeterlidir?

- 5- Çok Yeterli
 4- Yeterli
 3- Biraz Yeterli
 2- Az Yeterli
 1- Çok Az Yeterli

13. Okuma becerilerine yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşıyorsunuz?

5. Her zaman 4. Sık sık 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiç

14. Okuma becerilerine yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?

5. Her zaman 4. Sık sık 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiç

15. Okuma becerilerine yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlikler geliştireyorsunuz?

5. Her zaman 4. Sık sık 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiç

16. Okuma becerilerine yönelik olarak önerilen etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Tamamen 4. Çoğunlukla 3. Biraz 2. Çok Az 1. Hiç

17. Okuma becerilerine yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğini düşünüyorsunuz?

5. Tamamen 4. Çoğunlukla 3. Biraz 2. Çok Az 1. Hiç

18. Okuma becerileri etkinliklerinin nasıl uygulanacağını hizmet içi eğitim kurslarında ne ölçüde size kavratıldığını düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

19. Okuma becerileri etkinliklerinin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşıyorsunuz?

() 5. Her zaman () 4. Sık sık () 3. Bazen () 2. Nadiren () 1. Hiç

20. İlköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerini uygulamak için programda önerilen sürenin ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

21. İlköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerinin öğrencilerin karşılıklı iletişimine ve etkileşimine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

22. İlköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

23. İlköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerinin okuma sevgi ve alışkanlığını öğrencilere ne kadar kazandırdığını düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

24. İlköğretim ikinci kademe okuma becerileri etkinliklerinin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

C. YÖNTEM VE TEKNİKLER

25. İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen aşağıdaki yöntem ve teknikleri kullanım sıklığınızı belirtiniz.

	Her Zaman (5)	Sık Sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiç (1)
Sessiz Okuma					
Sesli Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					

Tahmin Ederek Okuma					
Grup Olarak Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korosu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Hızlı Okuma Teknikleri					
Eleştirel Okuma					

Yukarıda yer alan araçların dışında okuma alanında kullandığınız başka yöntem ve teknikler varsa bunları kullanma sıklığınız ile birlikte yazınız.

.....

26. Yapılandırmacı eğitim modeline uygun okuma yöntem ve tekniklerini öğrencilerinizin ne kadar yeterli uyguladığını düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

27. Yapılandırmacı eğitim modeline uygun okuma yöntem ve tekniklerinin öğrencilere daha iyi kavratılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini ne kadar gerekli görüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

D. ARAÇ-GEREÇLER

28. Okulunuzdaki sınıfların fiziki ortamı ile araç-gereç donanımı yapılandırmacı eğitim okuma becerileri etkinliklerini gerçekleştirmeye ne kadar uygundur?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

29. Okulunuzdaki sınıfların öğrenci sayıları yapılandırmacı eğitim okuma becerilerini geliştirmeye ne kadar uygundur?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

30. Yapılandırmacı eğitim okuma becerilerini geliştirmeye yönelik programda önerilen ve aşağıda belirtilen araç-gereçleri kullanım sıklığınızı belirtiniz.

Araç-gereçler	Her Zaman (5)	Sık Sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiç (1)
Öğretmen kılavuz kitabı					
Ders kitabı					
Öğrenci çalışma kitabı					
Çalışma kâğıtları					
Dergi					
Gazete					
Ders kitabı dışındaki okuma kitapları					
Türkçe Sözlük					
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü					
Yazım Kılavuzu					
Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller					
Televizyon					
Müzik Seti DVD, VCD					
Bilgisayar					
Projeksiyon					
Tepegöz					
CD, kaset					

Yukarıda yer alan araçların dışında okuma alanında kullandığınız başka araçlar varsa bunları kullanma sıklığınız ile birlikte yazınız.

.....

31. Yapılandırmacı eğitim okuma becerilerini geliştirmeye yönelik programda önerilen araç-gereçleri derslerinizde yeterince kullanamıyorsanız sebebi nedir?)

- () 5- Araç-gereç eksikliği
 () 4- Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği
 () 3- Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması
 () 2- Sınıf mevcudunun fazla olması
 () 1- Okulların donanım eksikliği

Diğer (Lütfen belirtiniz.)

.....

.....

32. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumludur?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

E. YAPILANDIRMACI EĞİTİM OKUMA METİNLERİ İLE OKUMA KAZANIM VE BECERİLERİ

33. Türkçe ders kitabındaki metinlerde öğrenci seviyesine ne kadar uygun, açık ve anlaşılır bir dil kullanıldığını düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

34. Türkçe ders kitabındaki metinlerin uzunluğunun öğrenci seviyesine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

35. Türkçe ders kitabındaki metinlerin yazı türü, punto ve resimlerin türü yönlerinden öğrenci seviyesine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

36. Türkçe ders kitabındaki metinlerin güncel ve öğrencilerin günümüzdeki sorunlara çözüm üretmelerine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

37. Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

38. Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme ve anlama becerilerine ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

39. Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaya ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

40. Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerini geliştirmeye ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

41. Öğrencilerin okuma kurallarını uygulamada (Hazırlık-okuma amacı belirleme-okuma amacına uygun yöntem belirleme-dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma-kurallara uygun sessiz ve sesli okuma) ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

F. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

42. İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerinin gelişimi için öğrenciler hakkında ne kadar yeterli bilgi toplayıp değerlendirme yaptığınızı düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

43. İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerinin gelişimde performans ve proje görevlerinin ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

44. İlköğretim ikinci kademe okuma becerilerinin gelişimde yazılı yoklama sorularının ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

G. VELİLERİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKI SAĞLAMALARI VE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME İHTİYACI

45. Velilerin evde okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine ne kadar katkı sağladıklarını düşünüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

46. Yapılandırmacı eğitim okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimin öğretmenlere verilmesini ne kadar gerekli görüyorsunuz?

() 5. Tamamen () 4. Çoğunlukla () 3. Biraz () 2. Çok Az () 1. Hiç

Ankette sorulmayan ancak sizin eklemek istediğiniz düşünceleriniz varsa lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Yanıtlama işlemi bitmiştir. Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler!

EK 2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı eğitim modeline bağlı okuma becerilerinin kazanımında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nasıldır?

Okul :
 Tarih :
 Başlangıç saati :
 Bitiş saati :
 Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı:
 Kıdemi :
 Mezun Olduğu Fakülte ve Bölüm :

Merhaba, ben Mesut GÜN, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim, ayrıca MEB’de Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktayım. Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili bir araştırma yapmaktayım. Uyguladığınız bu programın okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaştığınız sorunlarla ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe okuma becerilerinin kazanımında karşılaşılan zorluklarla ilgili Türkçe öğretmenlerin düşüncelerini değerlendirmektir. Siz öğretmenlerle görüşme yapmamın nedeni programın uygulayıcıları olarak sizlerin görüşlerinin programın değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahip olmasıdır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların yeni araştırmalara ve programın geliştirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? İzin verirsiniz sorulara başlayabilir miyim?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizden ve eğitim durumunuzdan kısaca bahseder misiniz?

2. Şu anda ilköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacı eğitim modeliyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

-Yapılandırmacı eğitimle Türkçe derslerinizi nasıl işlemektesiniz? Kısaca açıkla mısınız?

-Size göre yapılandırmacı eğitim modelinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

-Yapılandırmacı eğitimle Türkçe derslerini işlerken ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?

3. Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür etkinlikler yaparsınız?

-Bir etkinlik uygulaması örneği anlatabilir misiniz?

-Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine uygunluğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

-Yapılandırmacı eğitimle öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hangi araç-gereçleri kullanırsınız?

-Genelde hangi araç-gereçleri hangi sıklıkla kullanırsınız?

-Derslerde kullandığınız araç-gereçlerin etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?

-En çok hangi etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünüyorsunuz?

-Yapılandırmacı eğitimle okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

4. Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili neler düşünüyorsunuz?

-Öğrenci ders kitabındaki metinlerin uzunluk, dil ve anlatım, güncellik vb. yönlerden öğrencilerin seviyesine uygunluğuyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

-Metinlerin öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygunluğuyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

-Metinlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygunluğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

-Metinlerin öğrencilerin okuma sevgi ve alışkanlığı kazanmalarına uygunluğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

-Ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin okuma becerilerini daha iyi geliştirmesine yönelik (varsa) önerileriniz nelerdir?

5. Yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

-Okuma becerilerine yönelik ne tür ölçme-değerlendirme teknikleri kullanırsınız?

-Bu tekniklerin etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Okuma alanında kullanabileceğiniz teknolojik araçlar konusunda okulunuzun imkânlarının yeterliliğiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?

-Performans ve proje görevlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye uygunluğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

-Okuma becerilerine değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerinin etkililiği hakkında görüşleriniz nelerdir?

-Okuma becerilerine değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerini uygularken karşılaştığınız sorunlar (varsa) nelerdir?

6. Yapılandırmacı eğitim programı ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

-Bu hizmet içi eğitimin etkililiğiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?

-Daha iyi ve etkili bir hizmet içi eğitim verilebilmesine yönelik görüş ve önerileriniz varsa nelerdir?

- Bunların dışında yapılandırmacı eğitimle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan zorluklarla ilgili düşünce, öneri ve eleştirileriniz varsa nelerdir?

-Görüşmeye katıldığınız ve içtenlikle açıklamalarda bulunduğunuz için teşekkür ederim!

Mesut GÜN

Selçuk Ünv. Türkçe Öğrt. ABD Doktora Öğrencisi

T.C
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05 2369
Konu : Tez Çalışması

18/01/2010

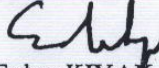
VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mesut GÜN'ün danışmanı Prof.Dr.Gönül AYAN yönetiminde hazırlamakta olduğu "Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi" konulu tez çalışmasını İlimiz Seyhan ilçesinde bulunan okullarda yapmak isteğine dair Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24/12/2009 tarih ve 8687 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen kişinin tez çalışmasını, "Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" ne istinaden yukarıda belirtilen İlçeye bağlı ekli listedeki okullarda, 08 Şubat- 28 Mayıs 2010 tarihleri arasında okul müdürlüklerinin denetiminde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdulgafur BÜYÜKFIRAT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/01/2010

Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş



Adı Soyadı:	Mesut GÜN	İmza:	
Doğum Yeri:	Adana		
Doğum Tarihi:	10.03.1976		
Medeni Durumu:	Evli		
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Program	Yer
İlköğretim	Cumhuriyet İlköğretim Okulu		Adana
Ortaöğretim	Beşocak Ortaokulu		Adana
Lise	Adana Erkek Lisesi		Adana
Lisans	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği		Ankara
Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü		Adana
Becerileri:	Tiyatro, şiir dinletisi, Birinci Kademe Judo Antrenörlüğü		
İlgi Alanları:	Türkçe Eğitimi, akademik araştırmalar, tiyatro, spor		
İş Deneyimi:	1998'den beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta.		
Aldığı Ödüller:	Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği Maaşla Ödüllendirme ve Adana Valiliği ve Kaymakamlığınca verilen 5 adet Teşekkür belgesi.		
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi) Prof. Dr. Halim SERASLAN (Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölüm Başkanı) Doç. Dr. Zehra GÖRE (Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi) Prof. Dr. Ömer ÜRE (Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi)		
Tel:	0505 388 29 65		
Adres	Namık Kemal Mh. 65103 Sk. Miray Apt. K:6 D:7 Seyhan/Adana		