

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ALANLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bahadır OĞUZ

**İzmir
2015**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ALANLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bahadır OĞUZ

**Danışman
Doç.Dr. İ. Seçkin AYDIN**

**İzmir
2015**


Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokullarda alışan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


.../.../2015

Bahadır OĞUZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke Öğretmenliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan : Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın

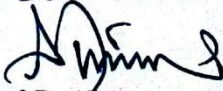

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Nihat Bayat

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Ali T¼rkel



Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

26.../06./2015


Prof. Dr. Ali G¼nay BALIM
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No 10080850
Yazar Adı / Soyadı BAHADIR OĞUZ
Uyruğu / T.C.Kimlik No TÜRKİYE / 23642590708
Telefon 5068765014
E-Posta bahadir.oguz2@gmail.com
Tezin Dili Türkçe
Tezin Özgün Adı Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi An Assessment On The Learning Scopes Of Secondary School Turkish Language Teachers
Konu Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm
Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü Yüksek Lisans
Yılı 2015
Sayfa 181
Tez Danışmanları DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN 26455638650
Dizin Terimleri
Önerilen Dizin Terimleri
Kısıtlama Yok

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

15.07.2015

İmza:.....

ÖNSÖZ

Türkçe Öğretim Programları'nın 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanması, hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden beklentiyi, onlara verilen sorumlulukları değiştirdi.

Yeni programda ortaya çıkan öğrenme alanlarından dört tanesi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma; doğrudan kişinin kendini ifade ve anlama becerileriyle ilgilidir. Kendini daha iyi ifade eden ve etrafını daha iyi anlayan birey, dünyayı da daha iyi anlar ve yorumlar. Çevresindeki değişimlere yabancı kalmaz, değişimlere müdahil olur.

Programda yer alan becerilerin, dil becerilerine yönelik olan öğrenme alanlarının aktarılmasında önemli yere sahip olan öğretmenlerin, Türkçe Öğretim Programları hakkındaki düşünceleri de bu sebeple önem arz etmektedir. Programın uygulayıcılarının görüşleri; programın eksiklerinin belirlenmesi ve onarılmasında şüphesiz ki en çok önem gösterilecek noktalardan biridir. Tezin ortaya konması bu noktada önemlidir.

Bu tez ortaya çıkarken beni destekleyen insanlara bir teşekkür etme gereği hasıl olmuştur:

Yüzlerindeki tebessümü hayatta olduğum sürece unutmayacağım, arkamda hissettiğim gücün kaynağı olan değerli annem Cihan Oğuz'a; çok kıymetli babam Ali Oğuz'a ve biricik kardeşim Bahar Oğuz'a teşekkür etmek benim için bir onurdur.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden son gününe kadar benden ilgisini esirgemeyen, yardıma ihtiyacım olduğu her an yanımda olsan kıymetli hocam Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın'a teşekkür etmeyi borç bilirim. Tezin ortaya çıkma aşamasında bütün zor anlarımda yardımını esirgemeyen H. Özgür İnnalı'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik mesleğine başladığım günden beri, geçirdiğim çok güzel günlerde pay sahibi olan, neşeleriyle her daim beni mutlu etmeyi bilen değerli meslektaşlarım Payamlı Ortaokulu öğretmenlerine ve sevgili öğrencilerine en içten dileklerle teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan değerli dostlarım, Samet Keskin, Mustafa Bekmez, İbrahim Bayraktar, Muhammet Hüseyin Aksoy, Ömer Öztürk, Velican Taş, Gizem Çakın ve Burak Baş ve çok kıymetli Zeynep Özkan'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	3
Amaç ve Önem	4
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	5
Sayılıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
Kısaltmalar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	8
Dil Becerileri Açısından Türkçe Öğretim Programı.....	8
Yapılandırıcı Yaklaşım ve Dil Öğretimi.....	14
Birinci Kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı.....	18
Genel Amaçlar	20
Temel Beceriler.....	21
Öğrenme alanları.....	22
Kazanımlar.....	23
Ölçme ve Değerlendirme.....	24
İkinci Kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı	26
Programın Yapısı	28
Programın Genel Amaçları.....	28
Temel Beceriler.....	29
Öğrenme Alanları.....	29

Kazanımlar.....	30
Dinleme	31
Dinlemenin Önemi	34
Dinlemeyi Etkileyen Faktörler.....	35
Dinleyiciye Bağlı Faktörler	36
Zeka Durumu ve Zihinsel Faktörler	36
İşitme Durumu	36
Dinlemenin Önemini Bilme.....	37
Konuya İlgi Duyma.....	37
Dikkat Etme	38
Dinleme Amacı	39
Dilin İşleyişini Bilme	40
Öğretmene/Konuşmacıya Bağlı Faktörler.....	40
Konuşmanın/Dersin İçeriği.....	41
Dinleme Ortamı	42
Dinleme - Anlama Hızı	42
Dinleme Süresi	43
Konuşma	44
Konuşmanın Unsurları	48
Fiziksel Unsurlar.....	49
Psikolojik Unsurlar	49
Toplumsal Unsurlar	49
Konuşmanın Önemi.....	49
Okuma.....	51
Okumanın Önemi	55
Okumanın Fiziksel Unsurları.....	56
Okumanın Zihinsel Unsurlar	57
Yazma	57
İlgili Yayın ve Araştırmalar	64
BÖLÜM III	73
YÖNTEM	73
Araştırma Modeli.....	73
Çalışma Grubu.....	73
Veri Toplama Araçları	74
Veri Çözümleme Teknikleri.....	75
BÖLÜM IV	76
BULGULAR.....	76
Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler	76
Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları.....	76
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	77

Alt Problemlere İlişkin Bulgular	77
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
BÖLÜM V	98
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98
Sonuç.....	98
Tartışma	104
Öneri	108
KAYNAKÇA.....	112
EKLER.....	131
Ek 1: Görüşme Formu.....	131
Ek 2: Araştırma İzin Belgesi	133
Ek 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Formları	135

TABLÖLAR

Tablo 1. Davranışçı ve Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenme.....	16
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	76
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	77
Tablo 4. Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki Öğrenme Alanlarında Yer Alan Kazanımlar Hakkındaki Düşünceleri.....	79
Tablo 5. Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri.....	84
Tablo 6. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri.....	89
Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri.....	94

ÖZET

ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ALANLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

BAHADIR OĞUZ

Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleriyle öğrencilere aktarılmaktadır. Türkçe Öğretim Programları'nı uygulayan kişiler Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri bu programlar hakkında doğru tespitler yapabilirler. Programın eksik yanlarını belirleyebilir, doğru yanlarını ön plana çıkarıp ders verimini artırabilir ve bu doğru yönleri sonraki programa aktarmada program geliştirmecilere fikir verebilirler. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili düşünceleri oldukça önemlidir. Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili düşünceleri değerlendirilmek istenmiştir.

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın modeli, konunun bütüncül olarak analiz edilmesine imkan veren nitel çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler Şanlıurfa ili Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerinde yer alan farklı ortaokullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 60 Türkçe Öğretmenidir. Verilerin toplanmasında öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda, öğretmenlere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle dört soru sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmaya ait dört alt problem cümlesi bulunmaktadır. Bu alt problem cümleleri Türkçe ğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik kazanım, hazırlık çalışmaları, etkinlik ve lme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla ortaya çıkarılmıştır.

Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan Türkçe ğretmenlerinin 38'i Türkçe ğretim Programları'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara, 45'i Türkçe ğretim Programları'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarına, 39'u Türkçe ğretim Programları'nda yer alan öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarına, 39'u da Türkçe ğretim Programları'nda yer alan lme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ğretim Programı, ğrenme Alanları, Kazanımlar, Hazırlık alışmaları, Etkinlikler, lme ve Değerlendirme Uygulamaları.

ABSTRACT

AN ASSESSMENT ON THE LEARNING SCOPES OF SECONDARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Native language education is transferred to students by Turkish lessons. People who apply Turkish Education Curriculum are Turkish teachers. Turkish teachers can make true establishing about these curriculums. They can determine curriculums imperfect parts, increase lessons productivity by making the true parts of the curriculum more important and they can give an idea to the program makers about transferring these true parts to the next curriculum. Therefore, thoughts of Turkish teachers about education curriculums are fairly important. Also in this research, it is wanted to evaluate Turkish teachers' thought about Turkish Education Curriculum.

This study which aims to determine views of secondary schools Turkish Language teachers on learning areas is a qualitative research that enables analyzing the data holistically. The participants of the study were Turkish Language teachers working at state secondary schools in province of Şanlıurfa.

There are four sub-problem sentences of the study. These sentences of sub-problems are revealed for gaining Turkish Language teachers' point of views on learning areas in terms of acquisition, preparation process, tasks and the process of assessment and evaluation.

As a result; 38 of Turkish Language teachers working at secondary schools had negative views about acquisitions of Turkish Lesson Curriculum learning area. 45 of the teachers responded negatively to the preparation tasks of Turkish Lesson Curriculum learning area. 39 of the teachers had negative views about the reflections of Turkish Lesson Curriculum learning area on activities. 39 of the teachers hold negative views about assessment and evaluation practices of Turkish Lesson Curriculum.

Key Words: Turkish Lesson Curriculum (Turkish Teaching Program), Learning areas, acquisitions, preparation tasks, activities, assessment and evaluation practices.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin katlanarak artmasını ve yenilenmesini sağlamaktadır. Bilginin artmasının yanında bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı ölçülere ulaşmıştır. Bu durum, yenilikleri takip edemeyen toplumların, “bilgi toplumları” karşısındaki rekabetinde, yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır (Coşkun, 2002: 234).

Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler içinde yaşadığımız dünyayı bir bilgi yığını haline getirmiştir. İnsanların öğrenmesi gereken bilginin miktarı artmış ve bunun sonucunda daha etkili öğrenme öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir (Ocak, 2004: 20).

İnsanlar arası iletişimdeki en büyük araç dildir. Dil, anne karnında, dinleme ile başlar; insanın ölümüne kadar devam eder. Bu süreç içinde insan dil becerileri konusunda kendini sürekli geliştirir. Bu gelişim kimi zaman okul tarafından sistemli şekilde kimi zamansa bireyin çevresi tarafından plansız şekilde gerçekleştirilir. Senemoğlu'na (2004) göre öğrenme ilkeleri dikkate alındığında iyi organize edilmiş, sistemli bilginin, organize edilmemiş bilgidan daha kolay öğrenildiği ve daha kolay hatırlandığı kabul edilmektedir.

Evrende var olan her şey dil ile ifadesini bulur. Bu ifadenin söz konusu olan somut veya soyut kavramların dil tarafından bütün özelliklerinin ifadesini bulup bulmadığı ayrı bir tartışma konusudur. Birey, dil ile ifadesini bulan evreni düşün

dünyasında özümser. Bireyin düşün dünyası dil ile şekillenir. Bireyin evrende var olan her şeyi dil ile anlamlandırması ve bunların düşünce evreninde dil adı verilen göstergelerle ifade edilmesi yadsınmaz bir gerçektir (Aydın ve Yangil, 2013a: 830).

Dil eğitimi ile bireyin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebepten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine büyük önem verilmektedir (Özbay, 2003: 3). Dil eğitiminin amaçlarından biri, okuduklarını, dinlediklerini tam, doğru ve kısa sürede anlayan; anladıklarını analiz, sentez ve değerlendirmelerle zihinde yapılandırarak yeni sonuçlar çıkaran ve fikirlerini karanlık bir nokta bırakmadan anlatabilen bireyler yetiştirmektir (Göçer, 2007: 18).

İnsanlar, asırlar önce biriktirmeye başladıkları bilgi ve değerlerini dil hazinesi içinde barındırmışlardır. Diğer taraftan dil, milyarlarca insanın, araştırmak ve doğruları bulup gün yüzüne çıkarmak için başvurduğu bir araçtır. İnsanların sağlıklı düşünmesi de toplumun, milletin ve devletin emin adımlarla ilerlemesini sağlayacaktır (İşcan, 2007).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan çift eklemli, toplumsal göstergeler dizgesidir. Dil, aynı zamanda topluma şekil veren, onu canlı kılan, bireyin çevresi ile iletişim kurmasını sağlayan ve bu yolla toplumları millet seviyesine yükselten temel kültür değeridir (Tosunoğlu, 2010: 680).

Dil, milleti millet yapan, onu ayakta tutan, fertleri birbirine bağlayan en önemli araçtır. Dil, anlatma ve anlama ihtiyacı olan insanın bu ihtiyacını gidererek toplumsal sağlığa katkıda bulunur, toplumun yaşayış biçimini ortaya koyar. Dil, düşüncenin gelişimini etkilemiş ve medeniyetin bu noktaya gelişine önemli katkılarda bulunmuştur.

Öğrenmenin meydana gelmesi için etkili bir iletişimin gerçekleşmesi gerekir. İletişim sürecinde ise kaynağın alıcıyla karşılıklı etkileşimi söz konusudur.

Bu etkileşimin en üst seviyede olması için hem alıcının hem de kaynağın dil becerileri gelişmiş olmalıdır. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “kaynak”tan iletilenler “alıcı” tarafından paylaşılır. Alıcının, iletilenlerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir (Melanlioğlu ve Karakuş Tayşi, 2013: 24).

Eğitim bir sosyalleştirme, yaşanılan toplumdaki kültürel değerleri tanıtmaya işidir. Çevrenin dil vasıtasıyla düzensiz olarak yaptığı kültürlenme işini okul düzenli, programlı, amaçlı olarak yapar. Eğitim ve öğretim hayatına atılan çocuk özellikle dil eğitimi ve öğretimiyle kendi kültürünü tanır, kendini buna göre şekillendirir. Her türlü eğitim ve öğretim dile dayanır. Asırların miras bıraktığı bütün maddi ve manevi kültürel değerler, yeni nesillere dile kazandırılır (Arhan, 2007: 2).

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve bu özelliğinden ötürü duygu ve düşüncelerini paylaşma güdüsüne hep sahip olmuştur. İnsanların toplu yaşamının verdiği zorunluluk nedeniyle birbirleriyle ve kendi iç dünyalarıyla iletişim kurma çabaları en güçlü iletişim aracı olarak kabul edilen dil kavramını doğurmuştur (Tonyalı, 2010: 8). Birey anlama ve anlatma becerilerini ana dili eğitimi ile kazanır ve geliştirir. Ana dili eğitimini veren Türkçe derslerinin uygulayıcıları Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri program hakkında önemli deneyim ve bilgilere sahiptirler. Onlar, programla ilgili eksikleri, yanlışları çok iyi görebilecek durumdadırlar. Öğretmenlerin bir programdan en yüksek verimi alabilmesi için öncelikle o programa inanması gerekmektedir. Bütün yönleriyle kusursuz olduğuna inanılan bir program hem öğretmen zevk verir hem de onun ders işleme süreçlerini kolaylaştırır. Eğer bir öğretmen programa inanmıyorsa o programı ihmal etmesi söz konusudur. Programı eksik bulan, hatalı bulan ve öğrencileri ileriye taşımayacağını düşünen öğretmen derslerinde programı görmezden gelir, programı uygulamaz. Bu sebeple ana dili öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki düşünceleri önem arz etmektedir.

Türkçe Öğretim Programı on yıl önce yapılandırıcı yaklaşıma göre yenilenmiştir. Öğretmenler bu on yıllık süreçte programı yakından inceleme ve uygulama fırsatı bulmuşlardır. Programın olumsuz yönleriyle birlikte olumlu noktalarını da en iyi tespit edebilecek kişiler Türkçe öğretmenleridir. Onların beğendiği noktalar, öğrencileri ileri taşıyabilecek hususlar da belirlenmelidir. Çünkü Türkçe Öğretim Programları'ı teknolojiyle, dünyadaki eğitim yaklaşımlarıyla birlikte sürekli yenilenmektedir ve bu doğru noktalar da yeni programlara taşınmalıdır. Öğretmelerin olumsuz ya da olumlu düşünceleri, program geliştirmeciler için de yol gösterici olacaktır.

Alan yazın tarandığında Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nı değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmıştır. Fakat Türkçe Öğretim Programları'nı dil becerileri yönünden inceleyen ve Türkçe öğretmenlerinin bu yönüyle ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla da bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır.

Bu araştırmadaki problem durumu, ana dili öğreticileri olan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hangi düşüncelere sahip olduklarıdır.

Amaç ve Önem

Eğitim programları, çevresinde gerçekleşen bütün olaylardan etkilenebilir. Siyasi, ekonomik, teknolojik gelişim ve değişimlere göre eğitim programlarında ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar programların yenilenmesini gerektirir. Yeni programlar hazırlanırken eski programların olumsuz yanları yeni programlarda göz ardı edilmeye çalışılır. Olumlu yanlar ise yeni programlara aktarılır. Bu sebeple her programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Program hazırlayıcıları, yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri bir sonraki programın daha verimli olması için değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada elde edilecek

sonuç, öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili eksikleri, hataları, doğruları göstermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma sonucu, ileride yapılacak başka araştırmanın sonuçlarıyla teyit edilirse yeni hazırlanacak programlar için önemli bir yol gösterici olacaktır. Bu program, yeni hazırlanacak için programlar için önemli bir çalışmadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?' şeklindedir.

Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun amaca hizmet edeceği,
2. Ankete katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları gönüllü ve samimi bir şekilde cevaplayacakları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim - öğretim yılı ile,
2. Araştırma Şanlıurfa ili Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde görev yapan İlköğretim II. kademe Türkçe öğretmenleriyle,
3. Öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan görüşme formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
4. Araştırma, resmî okullarla sınırlıdır. Özel okullar dahil edilmemiştir.

Tanımlar

Program: Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan.

Öğrenme Alanı: Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan ve belli kazanımlarla desteklenen, Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-görsel sunu ve dilbilgisi şeklinde yer alan aşamalardır.

Beceri: Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi.

Kazanım: Öğrencinin öğrenme sürecinde, planlanmış yaşantılar sonucu kazanması beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır.

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TÖP : Türkçe Öğretim Programı

TDK : Türk Dil Kurumu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Dil Becerileri Açısından Türkçe Öğretim Programı

Toplum hayatında mutluluğa ve başarıya ulaşabilmenin, toplumdaki yaşam kalitesini arttırmanın ön şartlarından biri de etkili ve doğru iletişim kurmaktır. İnsanların sosyal ilişkilerinde, sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için etkili bir iletişime ihtiyaçları vardır. İnsanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı ise dildir (Doğan, 2008: 262).

Dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde kullandığı temel araçtır. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmaları, anlaşmaları yalnızca dil ile sınırlı olmamasına karşın; bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak günlük yaşamda en çok kullanılan araç dildir. Bireylerin bilgi deneyim ve duygularını birbirleriyle paylaşmalarını ve bu yolla kendi sınırlarını aşmalarını sağlamakla dil, insanın birey oluşunda ve toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Keçik ve Subaşı Uzun, 2004: 4). Dil, bireylerin kendini anlatmasını ve başkalarını anlamasını sağlayarak toplumların mutlu ve başarılı olmasını sağlamıştır.

Eğitim süreci içerisinde yer alan ana dili eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur. Türkçe dersi öğretim programıyla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve

yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:4).

İnsan yaratılışı gereği çevresiyle iletişim kurmak zorundadır. İletişim anlama, anlaşma / anlaşılma ve anlatma gibi ihtiyaçlardan doğar. Topluluk içinde yaşayan her birey çevresine kendini anlatmak ve onları anlamak zorundadır. İnsan bahsedilen ihtiyaçlarını, duygu, düşünce, dilek ve tasarımları aktarma ve ortaya koyma aracı olan dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kullanarak karşılar (Maden, 2013: 50).

Altmışdört (2013) ana dil edinimi ile öğretimi arasında farklar olduğuna vurgu yapar. Altmışdört'e göre dil edinimi çocukların doğuştan getirdikleri bazı yetiler sayesinde ana dilin birkaç yıl içinde öğrenilmesidir. Sallabaş (2011: 3) ise ana dil öğretimiyle ilgili şunları söylemiştir: 'Okullarda ana dili eğitimi, ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Okuma ve yazmayı, psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen zamanlarda dilin diğer becerileriyle de karşılaşır.' Görüldüğü gibi ana dil edinimi çocukluk döneminde gerçekleşir ve bazı doğuştan gelen yetilerle açıklanır. Ana dil öğretimi ise planlı şekilde işleyen bir süreçtir.

Kişilerin toplumla uyum içinde yaşamasını sağlayan en önemli aracı dildir. Dili öğrenmenin özünde yatan ana amaç da dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarını öğrenmekten daha önemli olan şey bir iletişim aracı olarak kullanılmasıdır. Bunun yanında dil, olduğu milletin kültürünü yansıtır (Muhcu, 1997).

Dil eğitimi, bireylerde iletişim becerisini geliştirmenin ötesinde hayat boyu öğrenme sürecini gerçekleştiren en önemli araçlardan biridir. Öğrenme sürecinin planlı olarak yürütüldüğü okullar, amaçlara ulaşmak için öğretmen, öğrenci, ders işleme süreci, öğrenme ortamı, program gibi pek çok ayrıntının sistematik bir şekilde düzenlendiği kurumlardır. Bu planlamanın en önemli basamaklarından biri de öğretim programlarıdır (Balcı, Coşkun Ve Tamer, 2012: 1).

Guiraud'a göre insanlar, birbirleriyle ve dış dünyayla olan iletişimlerini, sözcüklerle ve bu sözcüklerin şekillendirdiği dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerinden oluşan temel dil becerileriyle gerçekleştirmektedirler. Bireyler, yaşamlarının tüm evrelerinde dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmaya gereksinim duymaktadırlar. Anlama ve anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir (Akt. Yaşar ve Girmen, 2012: 12).

Bilginin sınırları aşan gücü, bilim ve teknolojinin ayak uydurulması zorunlu gelişimi ve bunlara bağlı olarak toplumların hayatında meydana gelen değişim yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Eğitim, bireyin hayata hazırlanması; değişim ve gelişmelere uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazanması; kendi kültürüne ve çağın gereklerine göre birikimler elde etmesi; benlik, kimlik ve kişiliğini oluşturmasını sağlayan değer ve normlarla yetişmesi sürecidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88).

Becerilerin öğretilmesi esnasında, Naylor ve Diem'e (1987) göre dört önemli hususa dikkat edilmesi gerekmektedir (Akt. Yazıcı, 2006):

- Beceriler, öğretimde kullanılan ek bir unsur değildirler. Öğretimin bütünleştirici ve ayrılmaz bir parçasıdır.
- Becerilerin, bir öğretimsel içerik içerisinde işlevsel biçimde öğretilmeleri gerekir.
- Beceriler, sıralı ve açık bir şekilde öğretilmeleri gerekir.
- Beceri öğretiminin, öğrencilerin yetenekleri, deneyimleri, olgunlukları ve yaşlarına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir.

Bilindiği gibi dil eğitiminin amacı, temel dil becerileri olan anlama (okuma, dinleme) ve anlatmayı (konuşma, yazma) geliştirmektir. Anlamada önemli olan, okunan ve dinlenenin doğru anlaşılması; anlatmada önemli olan ise anlatılmak istenenin etkili ve doğru bir biçimde ifade edilmesidir. Günümüzde büyük bir önem kazanmış olan iletişimin etkili olması da ancak bu şekilde mümkündür (Büyükikiz,

2009: 168). Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesiyle olur. Bu dört temel dil becerisi anlamaya yönelik olanlar ‘dinleme ve okuma’ anlatıma yönelik olanlar ‘konuşma ve yazma’dır. Bu dört temel dil becerisinin kazanımı doğal süreç içerisinde dinleme ve konuşma ile başlamakta, okulda bunlara okuma ve yazma becerileri eklenmektedir (Özbay, 2009c).

Ana dili öğretimi çocuğun kişisel ve toplumsal gelişmesinde en önemli paya sahip alanlardan birisidir. Çocuğun üst düzey düşünme becerileri ile dil öğretimi arasındaki ilişki bilindiği gibi eğitimciler ve çocuk gelişimcileri tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Dil gelişimi denildiğinde akla dört temel dil becerisi gelir; dinleme, okuma, konuşma, yazma. Dinleme ve okuma anlama yetisine yönelikken konuşma ve yazma anlatmaya dönüktür (Türkel, 2013: 2).

Dili iletişim aracı olarak kullanabilmek için dil becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Dil becerilerini kazanan kişi, karşısındakini anlayıp, kendisini de ifade edebilir. İletişim kurmada nihai amaç ise anlaşılabilir olmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2010).

Balcı, Coşkun ve Tamer’e (2012) göre nitelikli ve eğitilmiş bireyler ancak okul yoluyla elde edilebilir. Gelişmişlik ve kalkınma okulla birlikte açıklanmaya başlandığı için bir kurum olarak eğitim ve buna ait başlıklar günümüzde önem kazanmaya başlamıştır. Öğretim programları da bu önemli başlıklardandır.

Dili etkili kullanabilmekse eğitimle gerçekleşir. Eğitimden kasıt; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır (Çelik, 2012: 728).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (İTDÖP) yapılandırıcı yaklaşımı ile bilginin aktarılması yerine, sarmal bir şekilde yapılandırıldığı çoklu zekâ kuramına dayalı bir model uygulanmaya başlanmıştır. İTDÖP ile öğretmenlerden, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan etkinlikleri, bütünsel olarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle okuma,

dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme, dilbilgisi öğrenme alanına ait konuları kavratma etkinliklerini iç içe ve birbirini tamamlayacak şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Göçer, 2010: 180).

Dört temel becerinin ilk iki basamağını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri, çocuğun okulöncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşır. Diğer becerilerden biri olan okuma ise çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Son olarak yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır (Çelik, 2012: 728).

Dil, bireyin sosyal ilişkilerinde, derdini anlatmasında, başkalarını anlamasında, hatta kendisiyle hesaplaşmasında ve kendisini sorgulamasında başvurduğu en önemli kaynaktır. 2004 İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dilin; öğrencilerin yaşadıkları ve gördükleri olayları sorgulamalarına karar vermelerine, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları getirerek değerlendirmelerine ve sosyalleşmelerine büyük katkı sağladığı belirtilmektedir (Uçgun, 2011: 1).

Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerilerine, öğrenme alanları başlığı altında yer verilmiştir. Dört dil becerisine ait kazanımlarla öğrencilere bu dil becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Balcı, Coşkun ve Tamer (2012) Cumhuriyet dönemindeki bütün Türkçe programlarını incelediklerinde bu dört beceri arasından en çok kazanımın yazma becerisine ait olduğunu görmüşlerdir. Yazma becerisine ait 61 kazanım bulunurken; okuma, konuşma, dinleme ise sırayla onu takip etmektedir.

Bütün öğretim çalışmalarında olduğu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi de belirlenmiş hedefler ve programlar dâhilinde yapılmak zorundadır. Programlar bir öğretim alanının standart ve etkili bir süreç içinde gerçekleştirilmesinde önemli başlıklardan biridir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012: 3). Türkçe Öğretim Programı'nı oluşturan kazanımlar, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları gibi

başlıklarla program daha etkili hale getirilmeye çalışılmış, hedefler daha belirgin hale getirilmiş ve onlara ulaşılması kolaylaştırılmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı, ilköğretimde 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı ve 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı olarak ikiye ayrılmıştır. Birinci kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı 2005 yılında uygulamaya konulurken, ikinci kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı 2006 yılında uygulamaya konulmuştur.

Türkçe dersleri, bireylerin ana dillerini öğrenerek kendilerini anlatma ve başkalarını anlama noktasında kilit role sahiptir. Dilin bu iki işlevi, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile sağlanmaktadır. Dilin kurallarını bilmek şüphesiz ki önemlidir. Fakat temel dil becerileri önem itibarıyla dilbilgisi öğrenme alanının önünde gelmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'na bakıldığında, hedeflerin ve kazanımların gayet açık şekilde ifade edildiği, öğrencilerde görülmesi beklenen becerilerin edinilmesi için öğretmene yol gösterildiği görülmektedir.

Eğitim programları çağın gerekliliklerini karşılamak, eğitim alanındaki yenilikleri uygulamak, eski programlardaki eksiklikleri gidermek için ya tamamen değiştirilir ya da kısmen düzenlemelerden geçirilir. Türkçe programlarının da zaman zaman değiştirildiği bilinmektedir. Çünkü dünya ne kadar hızlı değişiyorsa eğitim programlarının da bu hıza ayak uyduracak şekilde değişmesi ve gerektiğinde tamamen yenilenmesi gerekmektedir (Özbay, 1997). İşte bu gerekliliklere binaen, 2005 yılında 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2006 yılında ise 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı yeniden şekillendirilmiştir.

Yapılandırıcı Yaklaşım ve Dil Öğretimi

2000’li yılların başında bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişim toplumların bütün dinamiklerini etkilemiştir. Bilgi ve teknolojinin ilerlemesi ve bu derece kolay ulaşılabilir olabilmesi bütün alanlarda değişimlerin olmasını gerekli kılmıştır. Eğitim de o alanlardan biri olmuştur. Türkiye, eğitim alanında bu değişimlere ayak uydurmuştur.

Geleneksel eğitim anlayışından sıyrılarak bilgiyi elde etme, yeni bilgiler üretme ve yaşamda kullanmayı sağlayacak; bireylerin anlama, kavrama, sezme ve çıkarımlarda bulunma... gibi niteliklerini artıracak çağdaş bir eğitim anlayışına ulaşmak gerekir. Hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknolojiden yararlanarak bireylerin yapıcı ve yaratıcı nitelikler kazanmaları, onların üst düzey becerilere sahip olmalarına bağlıdır. İletişim kurma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb. becerileri kazanan bireyler, öğrendikleri bilgiler üzerine yenilerini inşa ederek yaratıcılıklarını geliştirme ve karşılaştıkları sorunları çözmede önemli avantajlara sahiptirler (Göçer, 2007, 18).

2004-2005 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programı, yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. 2004-2005 öğretim yılında birinci kademedede, 2005-2006 yılında ise ikinci kademedede yapılandırıcı yaklaşımın temel alındığı Türkçe Öğretim Programları kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni programda temel becerilere, öğrenme alanlarına ve kazanımlara yer verilmiştir.

Günümüzde kullanılan Türkçe Öğretim Programları’ndan önceki program 1981 yılında hazırlanmıştır. Günümüzde 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar olarak iki bölümden oluşan program, 1981 yılında 1-8. sınıflar olarak hazırlanmıştı. Davranışçı yaklaşımın temel alındığı programda, öğretimin merkezini öğretmen oluşturmaktaydı. Önemli olan şey beceriye değil bilgiye sahip olmaktı. Bilgiyi aktaran kişi öğretmendi. Öğrenci ancak öğretmenin aktardığı kadar öğrenebilirdi.

Aydın'a (1993) göre geçen yüzyılda bilgi, "kazanılacak" bir şey olarak algılanıyordu. Bunun sonucu olarak da öğrenci üretici ve etkin bir unsur olarak değil, edilgen ve alıcı bir konumda görülmüştür. Günümüzde ise bilgi "aranılan ve keşfedilen" bir şey olarak kabul edilmektedir. Bu durumda öğrenci verilen bilgileri belleyen bir kişi değildir. O, öğretimde etkin ve bilgiyi arayan, keşfeden bir özelliğe sahiptir. Bunun sonucu olarak artık öğretme yerine öğrenme ön plâna çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretim, öğrenci merkezli bir hale gelmiştir (Akt. Şahin, 2007). Üner'e (2010: 6) göre daha önceki programlarda verici-alıcı ilişkisi içerisinde değerlendirilen öğretmen ve öğrenciler bu program ve yaklaşımla birlikte yol gösterici- bulucu ve uygulayıcı rollerine girmişlerdir.

İnsanların bir nesne, durum, obje ve imajdan çıkartacağı anlam farklılık gösterebilir. Aynı durum çevresinden kendisine iletilen mesajı çözümlene ve çevresine / uyarıcı kaynaklarına tepki göstermede de geçerlidir. Çünkü insanlar, aynı nesne, durum, hareket ve imajla ilgili farklı bilgi ve deneyime sahip olabilir. İnsanların yaşadıkları olaylar, edindikleri bilgi ve deneyimler gibi öznel ve sosyal birikimleri; yaş, cinsiyet, zekâ, öğrenme stili vb. özellikleri / farklılıkları çevrelerini anlamlandırmada, olayları çözümlene ve değerlendirmede, kısaca öğrenme ve öğrendiklerini uygulamada etkilidir (Maden, 2012: 179). Burada bahsi geçen farklılık davranışçı yaklaşımda göz ardı edilir. Çünkü önemli olan bilgiyi aktaran ve bilginin aktarılmasıdır. Bireylerin bütün bu farklılıklarının kabul görmesi için bilgiyi bireyin kendi yaşantılarına göre şekillendirmesi gerekir. Yapılandırmacı yaklaşımda yapılan şey işte tam olarak budur.

Kadayıfçı'ya (2001) göre davranışçı yöntemle hem kısa zamanda çok bilgi aktarılması sağlanır hem de bu yöntem kalabalık sınıflarda ekonomik bir eğitim yöntemidir. Fakat öğrenci pasif durumda olduğu için sıkılır ve hem de çoğu zaman öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaz.

Davranışçılar dilin uyarıcı tepki ilişkisi ve şartlanmalar yoluyla öğrenildiğini düşünmektedirler. Onlara göre bol tekrar etme dilin öğrenilmesini

kolaylaştıracaktır. Yapılandırıcı yaklaşımda öne çıkan zihinsel beceriler davranışçılar tarafından ele alınmamıştır.

Öğrenmenin uyarıcı-tepki bağı ya da şartlanma ile açıklanamayacağını düşünen araştırmacılar, öğrenmenin zihinsel becerilerle gerçekleştiği yapılandırıcı yaklaşımı ortaya koydular. Yapılandırıcı yaklaşımın davranışçı yaklaşıma karşılık ortaya çıktığını söylemek pek de yanlış olmaz.

Yapılandırıcılık, bilginin birey tarafından edilgen olarak alınmadığını, tam tersine bilginin öğrenen birey tarafından üretildiğini, yapılandırıldığını öne süren bir öğrenme kuramıdır (Ün Açıkgöz, 2005: 60-61). Bu yaklaşımın temsilcilerinden Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenir ve zihnini geliştirir (Güneş, 2011: 136). Yapılandırıcılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir öğrenme felsefesidir. Bu kurama göre bilgi bireyden bağımsız değildir, öğrenen tarafından yapılandırılmakta ve anlam verilmektedir. Öğrenme bireyin önbilgileriyle karşılaştırılarak gerçekleşmekte, zihinde bilişsel yapılar oluşturulmaktadır (Karadüz, 2009: 190). Davranışçı yaklaşımda edilgen pozisyonda kabul edilen birey burada o edilgenlikten kurtulmuştur. Bilgi bireye verilmez, birey kendi bilgisini, becerisini kendisi oluşturur. Güneş'e (2009) göre bu davranışçı yaklaşımda kabul gören 'dil edinme' savı geride kalmış ve yerine 'dil öğrenme' savı gelmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşımda bireyin önbilgileriyle yeni bilgileri birbiriyle bağlantılı hale getirilmeye çalışılır. Birey bu bilgileri bağlantılı hale getirirken etkin haldedir. Öğrenme sürecinde birey yeni bilgileri inceler, seçer, önbilgileriyle bütünleştirir, yeni anlamlar oluşturur ve zihnindeki yapıya yerleştirir. Yeni bilgiler, önbilgilere ve zihinsel yapıya dayalı olarak seçilir ve işlenir. Bu süreçte hem bilgiler zihne yerleştirilmekte hem de zihinsel yapıda düzenlenmeler yapılmaktadır. Zihinsel yapıyı ve bilgileri düzenlemek için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, analiz-sentez gibi işlemlere ağırlık verilmektedir. Eğer bu bağlantı kurulursa, bireyin öğrendiklerini unutmaması sağlanacaktır (Güneş, 2009).

Dimitros (2005) davranışçı ve yapılandırıcı yaklaşımı kısaca şöyle özetlemiştir (Akt: Arslan, 2007).

Tablo 1
Davranışçı ve Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenme

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırıcı Yaklaşım
Bilgi dış kaynaklıdır. Öğretmen tarafından öğrenciye aktarılır.	Bilgi iç kaynaklıdır. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okudukları şeyleri öğrenirler. Öğretmen soyut kavramları etkili şekilde açıklarsa öğrenci bu kavramları öğrenebilir.	Öğrenciler anlamaya çalışarak kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını, okuduklarını ve gördüklerini önceki bilgilerine dayandırarak yorumlarlar. Uygun bir önbilgi düzeyine sahip olmayan öğrenciler önlerindeki ne tam duyarlar ne de tam görürler.
Öğrenci, öğrendiğini tekrar ettiği takdirde başarılı olur.	Öğrenci, öğrendiğini sergileyebildiği takdirde başarılı olur.

Sönmez'e (1996) göre öğretmenlerin sıklıkla ders anlatımında kullandığı geleneksel yöntemler ile öğrencilere bilişsel alanın ilk üç basamağı olan bilgi, kavrama ve (bazen de) uygulama seviyesindeki davranışlar kazandırılabilir, daha üst düzeydeki bilişsel basamaklara (analiz, sentez ve değerlendirme seviyesine) ulaşılması mümkün değildir, ayrıca bu yöntemlerde öğrenciler öğrenme ortamında pasif kaldıkları için derse olan ilgileri de azalır (Akt: Aydın, 2009).

Türkçe Öğretim Programı'nın yapılandırıcı yaklaşımı temel alarak hazırlanmasıyla ders kitaplarında da birtakım değişiklikler olmuştur. Mentşe'ye (2013: 30) göre yapılan program değişikliğiyle, ilköğretimin ikinci kademesindeki ders kitaplarında da değişikliklere gidilmiştir. Öğretmenler için içerisinde günlük planlamanın bulunduğu öğretmen kılavuz kitabı; öğrenciler içinse yalnızca

metinlerin yer aldığı ders kitabı ve ders kitabındaki metinlere ilişkin, dil becerilerine yönelik olarak hazırlanmış etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabı bulunmaktadır. Ders kitapları da tema merkezli yaklaşıma göre düzenlenmiştir.

Birinci Kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı

MEB'e (2005: 3) göre bilimsel gelişmelere ve günümüz eğitim yaklaşımlarına dayanılarak hazırlanan Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı günümüz dünyasında birçok ülkenin eğitim programları tarafından kabul görmüş bir eğitim anlayışıdır. Temeline öğrenciyi oturtan bu yaklaşım ülkemizde geleneksel yaklaşımların yerine uygulamaya konmuştur. MEB (2005: 3) bu konu üzerinde şöyle durmuştur: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur.

Dünyamızdaki bu gelişmelere paralel ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe Öğretim Programları hazırlanmıştır. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi öngörülmüştür. Kısaca Programda Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılması, öğrencilerde dil ve zihinsel

becerilerin etkinliklerle geliştirilmesi istenmektedir (Güneş, 2012b: 32).

Çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla hazırlanan Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (MEB, 2005: 9).

Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı beş öğrenme alanına ayrılmıştır.

Bu alanlar: dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapmadır. Bu beş öğrenme alanının şu zihinsel becerileri geliştirmesi beklenmektedir.

- **Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme,**
- **Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,**
- **İletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik.**

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin erken yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde

dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005: 9).

Yeni Türkçe 1-5 programında bir öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı 8'dir. Bu temalardan 4'ü zorunlu, 4'ü seçmelidir. Seçimlik temalar için 10 seçenek sunulmuştur. Seçimlik temalar verilen seçeneklerden seçilebileceği gibi yeni temalar belirlenebileceği de ifade edilmiştir. Her tema için içerik önerileri verilmiştir ancak zorunlu değildir (Şahin, 2007: 296).

Genel Amaçlar

- Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
 - Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
 - Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
 - Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
 - Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma,
 - İş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
 - Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
 - Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
 - Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
 - Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
 - Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
 - Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005: 12).

Temel Beceriler

Türk Dil Kurumu'na (2005) göre beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, mahareti olarak tanımlanır. Bu tanımdan hareketle becerilerin eğitim sonucunda geliştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Birinci kademe için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin erken yaşlardan itibaren zihinsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bu becerileri öğrencilerin çağdaşlaşma ve sosyalleşme süreçlerinde önemli roller üstlenmektedirler. Program, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaya beklenen temel beceriler;

- **Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,**
- **Eleştirel düşünme,**
- **Yaratıcı düşünme,**
- **İletişim,**
- **Problem çözme,**
- **Araştırma,**
- **Bilgi teknolojilerini kullanma,**
- **Girişimcilik,**
- **Karar verme,**
- **Metinler arası okuma,**
- **Kişisel ve sosyal değerlere önem verme**

olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005: 12-13).

Programda yer alan bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için ders kitaplarından, öğrenci çalışma kitaplarından ve öğretmen kılavuz kitaplarından

yararlanılmaktadır. Bu kitaplarda Türkçe Dersi Öğretim Programının felsefesine uygun olarak öğrencilere bu temel becerileri kazandıran, geliştiren ve pekiştiren etkinliklere yer verilmektedir (Örge Yaşar, 2014: 867-868).

Öğrenme alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005: 13).

Ülkemizde görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanına ilk kez yer veren Türkçe Öğretim Programı, 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır (Tüzel, 2010). Teknolojik görseelliğin günlük yaşamdaki baskın etkileri, eğitim, öğrenme ve öğretimde yeni anlayışları gündeme getirirken, okuryazarlığın anlamını da değiştirmektedir. Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuryazar olmak yeterli olmayıp, imge ve ekran üzerindeki elektronik şekilleri de anlayan ve yorumlayan görsel okuryazar olmak da gerekir (Barner, 1997: Akt. Akpınar, 2009).

Bu programda öğrenme alanları, temalar ve bu temalarda kullanılacak örnek etkinlikler sunulmuştur. Yeni program içerik anlamında eskisiyle karşılaştırıldığında, daha sistemli ve anlaşılır olduğu, bilgiyi aktarmaktan çok hayatta işe yarar beceriler kazandırmanın da amaçlandığı görülebilir (Şahin, 2007: 295).

Dilbilgisi dilin ayrı bir birimi değildir. 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri de dikkate alınarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu özellikleri geliştirilmelidir. Bu sebeple dilbilgisi öğrenme alanları

içerisinde sezdirilerek verilmiştir. ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmemiştir. (MEB, 2005).

Demir ve Yapıcı (2007), ilköğretimin ilk kademesinde daha çok anlatma becerilerinin üzerinde durulması gerektiğini söylemektedir. Çünkü anlama becerileri olan dinleme ve okuma, anlatma becerilerine göre daha soyut becerilerdir. Anlama becerileri etkinliklerinde, merkezde öğrenci yoktur. Metnin sahibi ve ona ait niyet vardır. Bu niyeti anlayabilmek, henüz somut işlemler dönemindeki çocuk için zor bir durumdur. Çocuk bunu anlayabilse bile içinde bulunduğu dönemde çocuğun dikkat süresi dinleme ve okuma metinlerinin tamamını kapsayabilecek kadar uzun değildir.

Kazanımlar

Bu bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları ve kazanımların genel dağılımı öğrenme alanlarına göre verilmektedir. Bu kazanımlarla eşleşen Atatürkçülük ve ara disiplin alanları (Afet Eğitimi, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim) ile ilgili diğer kazanımlar da verilmektedir (MEB, 2005: 22). Bu kazanımlar ilköğretim 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerine göre verilmektedir.

Kazanımlar öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik göstermemektedir. Yani birinci kazanım onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli anlamına gelmemektedir (MEB, 2005).

Türkçe Dersi Öğretim Programı hem hazırlanırken hem de uygulanırken birtakım özelliklere sahip olmak zorundadır. Durukan (2013) bu durumu şöyle açıklamıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen ve Türkçe öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinlik ve ders anlatımları ile gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımların öğrencilere uygulama düzeyinde aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle kazanımların anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu, hâlihazırdaki fiziki mekân ve materyallerle gerçekleştirilebilirliği, değerlendirilebilirliği, öğretmenlerin yeterliliği, genel amaçlarla tutarlılığı ve programın genel hedefleri ile örtüşmesi önemlidir. Kazanımların söz konusu nitelikleri taşınması ve buna göre belirlenmesi başarıya ulaşmada anahtar etkiye sahiptir.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim programlarının ve okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili olup olmadığını ya da ne düzeyde başarılı olduğunu gösteren en önemli göstergelerden birisi ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır. Günümüzde pek çok okul ya da eğitim kurumu, nitelikli eğitim hizmeti verdiklerini veya kaliteli bir okul olduklarını göstermek amacıyla yerel ya da ulusal düzeydeki ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmaktadır. Burada elbette önemli olan husus, öğrencilerin sadece belli bir süre ve test yöntemi ile sınırlı olan çeşitli sınavlarda gösterdikleri performanslar değil, onların aynı zamanda öğrenme-öğretme süreçlerinde ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda farklı alanlarda ve durumlarda ortaya koydukları performanslar ve ürünlerdir. Bu bakımdan, ölçme ve değerlendirme ögesi eğitim programlarının en dikkatli ve sistematik biçimde geliştirilmesi gereken bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Özdemir, 2010: 788).

Değerlendirme aşaması, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal gelişimine katkıda bulunan önemli bir süreçtir. Eğitimde etkili değerlendirme yaklaşımları öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artıran öğretimi yönlendiren, öğrenci gelişimi hakkında bilgi veren rolleri içermektedir (Mamur, 2011: 598).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak için yapılır (MEB, 2005: 380).

Değerlendirme etkinliği, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, süreç boyunca değerlendirme faaliyetlerini yürütmesi gerekir (Göçer, 2011: 74). Yapılandırıcı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme aşamasında getirdiği önemli değişikliklerden biri budur. 1981 Programında sonuç odaklı olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları süreç odaklı hale gelmiştir.

Korkmaz'a (2004; 58) göre geleneksel testler, öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmasında gerçek kanıtların bulunmasını sağlarken öğrencilerin öğrendiklerinin gerçek boyutunu yansıtmamaktadır. Bunun yanında alternatif testler sayesinde öğrencinin öğrenme sürecini izleme şansı varken geleneksel testler çoğu zaman bu süreci izleme fırsatı vermez.

Öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemeli ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2005: 380).

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir (MEB, 2005: 380). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin verdiği performans görevleri, projeler, gözlemler öğrencilerin yeteneklerinin ve performanslarının tanınması bakımından önemlidir. Öğrencilerden gelen işaretlere bakarak onlara, ilgi

duyacağı öğrenme görevleri verilir. Böylece kendi yeteneklerini fark eden öğrenciler, öğretmenin verdiği görevlere katılarak öğrenmenin sorumluluğunu üzerine alır. Yapılan gözlem ve performans değerlendirmeleri öğrencilerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerini görmelerine fırsat verir (Karadüz, 2009).

Menteşe'ye (2013: 30) göre Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik, öğretimin değerlendirilmesine yönelik ve öğrencinin başarısını değerlendirmeye yönelik olarak 3 çeşit değerlendirme yapılır. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılan değerlendirme araçlarıysa, performans görevi ve proje ödevleri, ürün dosyaları ve tutum ölçekleridir.

İkinci Kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı

Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan ortaöğretim ise Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci bu dönemde, 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar. Bu sebeple 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu bütünlük ve devamlılık göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (MEB, 2006: 2).

2005 Türkçe Öğretim Programı, kendinden önce hazırlanan programların en kapsamlısıdır. Programda genel amaçlar ve temel beceriler verildikten sonra dil öğrenme alanları ile ilgili amaç, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar verilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme ve yöntem ve teknikler ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Bu özellikleriyle diğer programlardan oldukça kapsamlı ve daha profesyonel bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak, birinci kademedeki programın aksine dilbilgisi ve yazım kuralları hariç öğrenme alanları kazanımlarının her sınıf için ortak

verilmesi, öğrencilerin gelişim seviyelerinin dikkate alınmadan hazırlandığını göstermektedir (Arslan, 2010: 51).

Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır (MEB, 2006: 2).

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 2).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup

çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006: 3).

Programın Yapısı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, ‘genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dilbilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2006: 3).

Programın Genel Amaçları

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

Temel Beceriler

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılabilecek temel beceriler şunlardır (MEB, 2006: 5):

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

Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dilbilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2006: 5). Güneş’e (2009) göre, anlama ve anlatma becerileri, öğrenme alanlarının hepsini geliştirir. Yani birey yazma öğrenme alanını

geliştirirken hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirebilir. Bu anlayıştan hareketle Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında anlama ve anlatım becerilerini geliştirme her öğrenme alanında ele alınmıştır.

Kazanımlar

Akgül'e (2010) göre Türkçe derslerinin temelini oluşturan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kitaplarla daha etkili yürütülebilecek etkinliklere dayanması, ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretiminde de temel araç olarak ders kitapları yer almaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan temel kitaplar MEB tarafından oluşturulan hedef ve davranışlara göre şekillendirilmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminin temelini MEB'in hazırlamış olduğu hedef-davranışlar yani kazanımlar oluşturmaktadır.

Programda okuma becerisiyle ilgili 5 amaç / 52 kazanım, yazma becerisiyle ilgili 6 amaç / 42 kazanım, konuşma becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dinleme/izleme becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dilbilgisiyle ilgili olarak üç sınıf (6, 7 ve 8) seviyesinde 10 amaç / 53 kazanım olmak üzere toplam 31 amaç ve 231 kazanıma yer verilmiştir (Durukan, 2013:).

Kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dilbilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir (MEB, 2006: 8). Birinci kademedeki kazanımların aksine ikinci kademedeki kazanımlar sınıf seviyesine ayrılmamıştır. Verilen bütün kazanımlar her sınıf seviyesinde uygulanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir (MEB, 2006: 9).

Dinleme

Dil becerilerini geliştirmek için önemli bir öğrenme alanı olan dinleme, anne karnında başlamaktadır. Dinleme yoluyla hem çeşitli bilgi ve beceriler öğrenilmekte hem de dinleme becerileri geliştirilmektedir (Güneş, 2013: 79). Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu gelişimsel ve etkileşimsel olarak sürer. Bebekler daha doğmadan anne ve babalarının sık sık kullandığı sözcükleri ezberler ve daha anne karnındayken dille ilgili bazı bilgilere sahip olurlar (Güneş, 2007: 75).

Dinleme becerisi tanımlarından bazıları şöyledir: Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediğı mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006:5). Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma, gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlama ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütölen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2013: 79). Dinleme konuşan kişinin vermek istediğı mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğıdir (Demirel ve Şahinel, 2006: 73). İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978: 228). İşitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000: 11).

Dil etkinlikleri ilk kez 1968 İlkokul Programı'nda ilk olarak ele alınmış ve çok az yer verilmiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ise "dinleme" becerisinin öğretimi, bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış fakat "Dinleme ve izleme tekniğı bakımından" ifadesi ile ayrı bir alt başlık olarak değerlendirilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise dinleme, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış; dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma amaçlarına yer verilmiş ve kazanımlar ayrıca ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlere, ders sürecinde kullanabilecekleri etkinlikler örneklerle verilmiş; dinleme eğitimi esnasında kullanabilecekleri tür, yöntem ve teknikler sunulmuştur (MEB, 2006).

Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. Radyo, teyp, telefon, televizyon, cep telefonu gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha artırmıştır. Bu durumda çocukların artık okuma bakımından olduğu kadar izleme ve dinleme bakımından da yetiştirilmeleri gerekiyor (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 46).

Çifçi'ye (2001: 166) göre okul ve toplum hayatındaki iletişim çatışmaları göz önüne alındığında ana dili yani Türkçe eğitiminde belirtilen amaçların gerçekleştirilmediği yorumu yapılabilir. Bunun nedeni, ana dili eğitiminde bir beceriye verilen önemin diğer beceriye verilmemesi sonucu becerilerin aynı ölçüde geliştirilememesi olarak açıklanabilir. Dil becerileri içerisinde üzerinde en az durulanı dinlemedir. Bunun nedeni, dinlemenin fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceri olmasıdır. Böylece dinleme, gerek eğitim gerekse toplum hayatında “ihmal edilmiş” bir alan olarak nitelendirilmektedir.

Geçmişte dinleme, güzel konuşmanın bir anahtarı olarak kabul ediliyor, güzel konuşmaları için öğrencilere iyi dinlemeleri öğütleniyordu. Zamanla bu anlayış değişti ve dinlemenin amaçları arasına yeni amaçlar eklendi. Bunlar çağdaş toplumun gerekliliklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri geliştirme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2013).

Seslerin ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlayan ve bu uyarıcılara öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırması ile sürdürülen dinleme sürecinin öğrenmede yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders saati içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için daha fazla zaman ayırması gerekmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 73).

Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013: 24) dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğu yönündeki yanlış kanıların aksine dinlemenin

geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu gelişimin on altı yaşına kadar sürdüğünü düşünmektedirler.

Eğitim kurumlarımızda davranış kazandırma hep gelişi güzel olmuş, plan ve programlar hep göz ardı edilmiştir. Dinleme davranışı da göz ardı edilmiş ve bu beceriyi kazandırmak için öğrenciye genelde ‘dinleyin’ uyarısı yapılmıştır. Bu uyarı sonrası öğrenciler yine dinlemeyi sürdürmemişlerdir. Dinlemenin teorik kısmı öğrencilere sık sık anlatılsa da bunun davranış haline gelmesi için çaba sarf edilmemiştir (Özbay, 2009a: 71).

Değişik kademedeki okullarımızda Güzel Konuşma, Güzel Yazma, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Okuma Teknikleri, Hızlı Okuma, Diksiyon gibi derslerin bulunmasına rağmen dinleme ile ilgili dersler pek yer almamaktadır. Eğitim programlarında da bu konuya çok az yer verilmekte, bu becerilerin geliştirilmesiyle ilgili olarak neler yapılabileceğinden ise hiç bahsedilmemektedir (Özbay, 2001: 9).

Çifçi’ye (2007: 231) göre bireyin çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme alışkanlığının önemli bir payı vardır. Dinleme, bireyin hem okul yaşamında hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerisini doğru bir biçimde kullanmasını ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir. Dinleme; bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, çarşıda, pazarda dinleme faaliyeti ile iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatımızın bazı yanları tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi, çağımız insanların vazgeçemeyeceği faaliyetler arasındadır.

Günlük hayatta iletişim problemlerinin başında etkili ve doğru dinlemenin gerçekleştirilememesi gelmektedir. Fakat eğitim programlarında bu konuya çok az yer verilmekte ve bu becerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğinden bahsedilmemiştir (Özbay, 2001:9).

Özbay (2009a: 64), insanların çok değişik amaçlar doğrultusunda dinleme faaliyetinde bulunabildiklerini ve her insanın farklı dinleme amacı olabildiğini belirtmiş; dinlemenin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Herhangi bir konuda bilgi edinmek,
- Hoşça vakit geçirmek,
- Olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
- Eleştiri almak,
- Başka insanların deneyimlerinden yararlanmak,
- Toplumla iletişim kurmak,
- İnsanların düşüncelerini değerlendirmek,
- Çevremizdekilere yardım etmek.

Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2006: 62-65) göre dinleme yöntem ve teknikleri şunlardır:

- **Katılımlı Dinleme**
- **Katılımsız Dinleme/İzleme**
- **Not Alarak Dinleme/İzleme**
- **Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme**
- **Yaratıcı Dinleme/İzleme**
- **Seçici Dinleme/İzleme**
- **Eleştirel Dinleme/İzleme**

Dinlemenin Önemi

Dinlemenin eğitimdeki önemi, değişik araştırmalar sonucunda ortaya konmuş ve az çok dinlemenin önemini kavrayan öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Özbay, 2009a: 71). Yapılan araştırmalar, insanların pek çoğunun daha az konuşma, daha çok dinleme durumunda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Eğitim ve öğrenim süresinde geçen yıllar bu gerçeği yeterince belirtir. Eğitim ve öğrenimin başlıca iki yolu okumak ve dinlemek ise de, pek çoğumuzun okumayı da dinlemeyi de hiçbir zaman gereği gibi öğrenememiş

olduğu bir gerçektir. Sınavlardaki başarısızlıklarımız, okumada ve dinlemedeki yetersizliklerimizin acı ürünleridir. Bu nedenle iyi dinlemeyi öğrenmek hepimiz çok yakından ilgilendirmektedir (Taşer, 2000: 208). Dinleme anlıksal bir tutum sonucu olarak bireyin işitsel uyarınları algılamasıdır. Daha açık bir anlatımla dinleme, öğrenci tarafından işitilen bir şeyin anlaşılmasıdır. Bu açıdan dinleme de, okuma, konuşma, gözlem, vb. gibi bir öğrenme yoludur. Okulda öğrenmenin büyük bölümü dinleme yolu ile gerçekleşir. Özellikle ortaöğretimde, sınıflardaki öğrenci sayısının kalabalık, laboratuvar ve işlik gibi uygulamalı derslerin gerçekleştirilmesine elverecek olanakların sınırlı olması gibi nedenlerle, okulda öğrenme daha çok dinlemeye dayalı olmaktadır (Uluğ, 1995: 69)

Aile, arkadaş ve iş çevresinde uzun süre dinlenmeyen ve iletişim kopukluğu yaşayan birey, savunmaya geçebilir, birlikte çalışamaz, öz güvenini yitirebilir, içine kapanabilir, saldırganlık gösterebilir ve kendine zarar verebilir. İletişim kopukluğu yaşayan birey çevresini dinlemenin önemli olmadığını bilinçaltına yerleştirir ve dinleyememe problemini yaşayabilir (Maden, 2013: 53).

Okuma, konuşma, yazma becerilerinin gelişiminin temelinde de dinleme becerisi vardır (Aydın ve Şahin, 2009:454).

Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Özbay'a (2009a: 157) göre dinlemeyi etkileyen ve engelleyen faktörler, dinlenen bir konuşmanın veya programın akışını bozmaktadır. Dinleme eğitimi çerçevesinde, öğrencilerin dinleme süreleri uzayabileceği gibi, bazı faktörlere bağlı olarak düşebilir de. Konuşma veya konuşmacı ne kadar başarılı olsa da konunun anlaşılması dinleyene bağlıdır. Bu nedenle dinleyicinin sahip olması gereken bazı özellikler ve uyması gereken bazı kurallar vardır. Çifçi'ye (2001: 170) göre dinleyen, mesajları iletenle radyo, tv vb. konuşmaları haricinde yüz yüzedir; vericiyle karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu nedenle konuşanın ve dinleyenin her türlü hareket, tavır ve davranışı dinlemeyi etkiler.

Dinleyiciye Bağlı Faktörler

Dinleme sürecinde dinleyicinin bazı sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi, sürecin başarılı bir şekilde sonlandırılmasına yardımcı olur (Özbay, 2009a: 158). Özbay'a (2009a) göre bu sorumluluklara bağlı faktörler şöyle sıralanır:

Zeka Durumu ve Zihinsel Faktörler

Konuşmacının gönderdiği mesajların alınması ve anlamlandırılması dinlemenin gerçekleştirilmesi için olmazsa olmazdır. Konuşmacı tarafından verilen mesajların zihinde anlamlandırılmaması sonucunda oluşan şey sadece işitmedir. Özbay'a (2009a: 161) göre dinleme becerisinin gelişimini etkileyen nedenlerin başında zeka yer almaktadır. Yapılan pek çok araştırma, düşünce sisteminin gelişimi ile dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen, sınıf ortamında yaptığı konuşmaların çok iyi dinlenmesini istiyorsa öncelikle öğrencilerinin zeka gelişim seviyelerini göz önüne almalıdır. Aksi takdirde söyledikleri anlaşılacaktır. Çifçi (2001), dinlemenin yoğun bir zihinsel faaliyet gerektirdiğini söylemektedir. Bu nedenle gelişmiş bir sözcük dağarcığı ve buna bağlı olarak bağlam gücüne ihtiyaç vardır. Özellikle tartışma gibi hızlı gerçekleşen ve çabuk kavramaya ve düşünmeye dayanan iletişim türlerinde dinlemenin zihinsel yönü ön plana çıkmaktadır.

İşitme Durumu

İşitme sürecinin en önemli unsurlarından biri de mesajı alandır. Sözlü iletişimde, mesajı alan kişi, bilgiyi işitme/duyma yoluyla almaktadır. Bunun için işitme/duyma dinlemenin gerçekleşebilmesini sağlayan oldukça önemli bir unsurdur. İşitmede herhangi bir problemi olan kişiler, dinlediğini anlamada, hatırlamada ve dili kullanmada büyük zorluk çekmektedirler (Özbay, 2009a: 162-163). Kulağa gelen seslerin, tam ve doğru olarak dinlenip, anlamlandırılması için, işitme işlevlerinde herhangi bir yetersizliğin olmaması gerekmektedir. Mesaj, yetersiz işitme mekanizmaları gibi fiziksel sorunlardan etkilenebilir (Ergin, 1998: 161).

Okumada gözün gördüğü işlevi, dinlemede kulak görür. Özellikle ilk sınıflarda ve fırsat oldukça ilerleyen sınıflarda öğrencilerin kulak muayenelerinin yapılması, dinleme becerisinin doğru tespitinde ve geliştirilmesinde yanlış uygulamaları ortadan kaldırır. Öğrencilerin işitme yeteneklerinin öğretmen tarafından bilinmesi, daha yerinde oturma düzeni için de gereklidir. Öğretmen, uygulayacağı basit yöntemlerle öğrencilerin dinleme yeteneğini ölçebilir. İşitme kaybı olduğundan şüphelendiği öğrencilerin tıbbî kontrolden geçmelerini sağlar (Çifçi, 2001: 170).

Dinlemenin Önemi Bilme

Anlatılacak olan konuya başlamadan önce, öğrenciye gerekli ön bilgilerin verilmesi faydalı olabilir. Öğrencilerin kendilerine sunulan konuyu, sağlıklı bir şekilde dinlemeleri durumunda, neler kazanacakları hakkında bilgilendirilmeleri, onları güdüleme ve ikna açısından olumlu etkileyebilir. Öğrenci, öncelikle dinleme becerisinin kendine ne gibi faydalar sağlayacağını bilmelidir. Öğrencinin anlatılan bir konuyu uzun süre dinleyebilmesi için, dinleme bilincine erişmiş, yani ikna edilmiş olması gerekir. Dinlemenin, bilgi kazanmak, doğruya ulaşmak ve doğru düşünmeyi sağlamak gibi birtakım faydalarının farkında olması lazımdır (Özbay, 2009a: 163).

Konuya İlgili Duyma

Aşılıoğlu'na (2009: 53) göre öğrencilerin büyük bir kısmının (% 76,9), ilgi duymadıkları konularla ilgili anlatılanları dikkatle dinleyemedikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilgi duymama; sorma, araştırma, çözümlenme gibi bir dizi zihinsel işlemi yavaşlatır ya da tümüyle engeller. Dolayısıyla zihinsel olarak konuya yeterince odaklanmayan öğrencinin anlam oluşturmaya güçleşir. Bu bakımdan ilgi eksikliği dinleme için önemli bir engel oluşturur.

Öğrencilerin kendilerine anlatılan konuyu sonuna kadar dinleyebilmeleri için, konuya ilgi duymaları gerekmektedir. Anlatılan konuya ilgi duyan öğrenci, dinlemeye ruhen ve bedenen hazır hale gelmiş demektir. Ayrıca, seçilen konuların, metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu, ilginin artmasına veya azalmasına neden olabilir (Özbay, 2009a: 163). Hedef kitlenin ilgilerinin dışında kalan, seviyelerinin

üzerinde olan, anahtar sözcük ve kavramları yeterince tanınmayan konular, iyi bir dinleme materyali oluşturamazlar (Çifçi, 2001: 176). Aşılıoğlu'na (2009) göre derste anlatılanları dinleyerek öğrenme eğitsel başarı için bir gereklilik olmasına karşın, ankete verilen yanıtlar; Türkçe öğretmen adaylarının ilgi duymadığı konuları dikkatli bir şekilde dinlemediğini, dolayısıyla ilgi eksikliğinin dinlemeleri ve öğrenmeleri için bir engel haline geldiğini göstermektedir. Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmayan, anlamsız ve önemsiz olarak kabul edilen konuların yer aldığı etkinlikler; dinleme becerisini geliştirmeyeceği gibi; onlarda dinlemeye karşı direnç gösterme, dinleme sırasında başka şeylerle ilgilenme, anlatılanlara yeterince dikkat etmeme gibi bazı davranışların ortaya çıkmasına da neden olabilir.

Dikkat Etme

Dikkat, dinleme etkinliğindeki duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biridir. Birey, daima birçok uyarana karşı karşıyadır. Ancak birey, görsel ve işitsel olarak alınan uyarıların tümüne eşit oranda tepki veremez. Bundan dolayı öğrencinin tüm dikkati, anlatılan konuya ve konuşmacıya yönelmiş olmalıdır. Dikkat kavramının etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli bir yeri vardır (Özbay, 2009a: 164).

Altıntaş'a (2000, 2000:138) göre dışarıdan gelen gürültüler, kalabalık sınıflar, oturma düzeni, oturma malzemelerinin standardı, ortamda bulunan aşırı ışık ve konu dışı malzemeler, dinleyicinin fiziksel rahatsızlığı, konuşmacıyı görememek, iyi ayarlanmamış ses düzenekleri, açlık, unutmak, kaygı gibi unsurlarla dikkat dağılılabılır. Ellis'e (2002) göre de dinlemenin 15-20 dakikasından sonra pek çoğumuz dikkatimizi konuşmacıya veremeyiz. Özbay'a (2005a) göre ise ilk 15 dakika dinleyicilerin sadece %75'i yeterli dinleme yaparken sonraki 15 dakikada bu oran %50'ye düşer ve zaman ilerledikçe dinleyen kişilerin oranı azalır.

Dikkati, okunanlar veya söylenenler üzerinde yoğunlaştıramamanın bir diğer sebebi ise iç konuşmalardır. İç konuşma, gönderilen mesaj miktarı ile alınabilecek mesaj miktarı arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bireyin anlama

kapasitesi, yapılan araştırmalara göre, gönderilen mesajın u katı kadardır (zbay, 2009a: 165).

Dağılan dikkat, ğretmen tarafından şu şekilde toplanabilir:

- Göz teması kurarak,
- Yüz ifadelerini anlamlandırarak,
- Öğrenci bedenini dinlemeye hazır duruma getirerek,
- Öğrenci ile arasındaki konuşma mesafesini ayarlayarak

Dinleme Amacı

Anlatılanları dinlemeden önce, dinleme amacının ya da amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Dinleme etkinliği öncesinde hem ğretmen hem de ğrenci amaçlarını belirlemiş olmalıdır. Amaçsız bir dinleme etkinliği, istenilen sonuca varamayacaktır. Öğretmen yapacağı konuşma öncesinde konuya dair bir önbilgi vererek, öğrencilerin amaçlarını belirlemede onlara yardımcı olmalıdır. Çünkü ğrenciler her zaman doğru amaçları seemeyebilirler (zbay, 2009a: 166).

Öğrenciler günlük hayatlarında pek çok iletişim durumu içine girer. Bunlardan bazılarında kendilerine iletilenleri dikkatli bir şekilde dinlerken, bazılarında anlamaya daha az çaba harcadıkları görülür. İletişimde harcanan çabanın düzeyini belirleyen en önemli etken katılanların amacıdır. Bu nedenle konuşma ve dinlemeye dayalı bir süreçte kaynağın bir amacı olduğu gibi, alıcının da belli bir amacı olması gerekir (Ergin, 2008). Güneş'e (2013, 99) göre dinleme rastgele değil amaçlı yapılması gereken bir etkinliktir. Dinleme amacını belirlemek için ğrencilere 'Bu metni niye dinliyorsunuz? Ne öğrenmek istiyorsunuz?' gibi sorular sorulmalıdır. Amaç belirlemede öğrenciler zorlanıyorsa onlara yardımcı olunmalıdır. Amaç belirleme çalışması dinleme etkinliklerinin hemen öncesinde yapılmalıdır. Yurdakul (2005) ise, dinleme etkinliğinde konuya ilgi duymanın kişinin dinleme amacına bağlı olduğunu; amacın öğrenme için yalnızca bir uyarıcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin nasıl bir anlam oluşturduğuna karar vermenin öncelikli faktörlerinden birisi olduğunu belirtmektedir.

Dilin İşleyişini Bilme

Özbay'a (2009a: 166-177) göre sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi ve söylenenlerin anlaşılabilmesi için öncelikle aynı dili konuşmak gerekmektedir. Bazen aynı dili konuşmak, anlaşabilmek için yeterli olmayabilir. Konuşulan dilin özelliklerinin bilinmesi, bireyin dinleme becerisini etkileyen faktörler arasındadır. Dil özelliklerinin bilinmemesi, zaman zaman bireyler arasında çatışmalar yaşanmasına sebep olmaktadır. Dinleyici bazı fonetik özellikleri bilmek zorundadır. Örneğin, dinleyici tonlamaya duyarlı olmazsa duyduğu bir cümleye anlam veremeyebilir. Şu örnekte bu açıkça görmek mümkündür:

- Söyle bakalım. (Beklenti)
- Söyle bakalım. (Küçümseme)
- Söyle bakalım. (Tehdit)

Dinleyici vurgunun hangi sözcük üzerinde olduğunu da fark etmelidir.

- Yarın kardeşinle **bize** gel.
- Yarın **kardeşinle** bize gel.
- **Yarın** kardeşinle bize gel.

Öğretmene/Konuşmacıya Bağlı Faktörler

Dinlemeyi etkileyen faktörler arasında, öğretmene bağlı etkenler de bulunmaktadır. Dinleme etkinliğinin amacına ulaşması, öğrencilerin fizyolojik-duyuşsal durumlarına ve konuşmanın yapıldığı ortama bağlı olduğu kadar öğretmene de bağlıdır. Bu etkenler şöyle sıralanabilir (Özbay, 2009a: 169).

- Öğretmenin/ konuşmacının konuyu sunma biçimi,
- Öğretmenin/ konuşmacının duruşu, mimik ve jestleri,
- Öğretmenin/ konuşmacının ses tonu,
- Öğretmenin/ konuşmacının bilgi birikimi,
- Öğretmenin/ konuşmacının dili kullanma becerisi.

Psikolojik faktörlerin açıklamasında da belirtildiği üzere, öğretmenin veya anlatanın (vericinin) tutum ve davranışları, dinleyenlerin üzerinde bıraktığı izlenimler itibarıyla dinlemeyi etkiler (Çifçi, 2001: 175) . Konuşma da dinleme gibi psikolojik yönü ağır basan bir iletişim biçimidir. Bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesini ve bedenini iyi kullanabilmesi, içerik bakımından gelişmiş bulunması gerekmektedir (Taşer, 2000). Aşlıoğlu'na (2009: 58) göre Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin sayıca önemli bir kısmı (%42,5) öğretim elemanlarının anlatım hızı, ifade tarzı, göz teması kurmaması, öksürmesi gibi ifade ve tavırlarını genellikle beğenmediğini belirtmektedir. Çifçi'ye (2001: 175) göre heyecanını kontrol edemeyen konuşmacı, sesini ve bedenini iletmek istediği mesajlara uygun şekilde kullanamayacak, böylece konuşma içeriğinin akısını bozacak, bu da dikkatini çoğu zaman konuşmacının kusurları üzerinde yoğunlaştıran dinleyicilerin dikkatini dağıtacak, başka unsurlara yönlendirecektir. Ayrıca, heyecanını kontrol etmekle beraber beden dilini gereği gibi kullanamayan konuşmacı, sözlü iletişimin canlılığından yararlanamayacak ve dinleyenlerin dikkatini çekmekte başarısız olacaktır.

Konuşmanın/Dersin İçeriği

Dinlemede anlatılan konuların sistematik bir şekilde düzenlenmesi, anlatılanların öğrencilerin ilgilerine ve bilgi düzeylerine hitap etmesi, kolaydan zora, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanması, benzerliklerden farklılıklara, genelden özele, somuttan soyuta ilkelerine uyulması sunum hızına dikkat edilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması içeriği daha anlamlı kılmaktadır. İçerik öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmelidir. Kış günü yolculuk yapacak bir kişinin hava ve yol durumu haberlerini dikkatle dinlemesi arasında ne kadar fark varsa, konuların içeriğinin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesinin, onların derse katılım süreçlerinde o kadar fark oluşacaktır (Ungan, 2013: 140).

Dinleme Ortamı

Düzenlenmiş dinleme ortamlarında (sınıf, konferans salonu vb. yerler) akustiğe özen gösterilmeli, sesin dağılmamasına, yankılanmamasına, salonun en uzak köşesine giderken, yakında bulunanları rahatsız etmemesine dikkat edilmelidir. Ülkemizdeki eğitim öğretim ortamları fizikî bakımdan uygun olmadığı gibi, sınıfların kalabalık oluşundan dolayı da ideal değildir. Kalabalık sınıflar kadar, تنها sınıflar da dinleme için uygun değildir (Çifçi, 2001: 171).

Gerginlik olmaksızın konuşmacıyı görebilecek ve işitebilecek bir yere oturmak dikkati toplamayı kolaylaştırır. Dinleme ortamındaki diğer insanların ilgi ve dikkatleri dinleyici olarak sizi cesaretlendirdiği gibi gürültü ve rahatsızlık uyandıran davranışları dinlemenizi imkansız hale getirebilir (Özbay, 2009a: 171).

Güneş (2007: 82) ise dinleme ortamını psikolojik ortam, sosyal ortam ve fiziksel ortam olarak ele almıştır. Psikolojik ortam, dinleyicinin dinleme amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak ele alınırken, sosyal ortam dinleyicinin içinde sosyal durumu yani öğretmen ve öğrencilerin tutumunu, durumunu ele almıştır. Fiziksel ortam ise ses durumu, araç-gereç, ortamın ışık durumu, süre gibi unsurlardan oluşmaktadır. Üç ortam da dinlemeyi zorlaştırabilir ya da kolaylaştırabilir.

Dinleme - Anlama Hızı

Son zamanlarda beynin yapısı ve işlevi ile ilgili yapılan çalışmalar, beynin algılama ve anlama kapasitesinin oldukça fazla olduğunu kanıtlamıştır. Dinleme etkinliğinin öncelikli amacı, anlamaktır. Ancak, her dinlenenin anlaşılması da bilinen bir gerçektir. Dinlenenlerin anlaşılmamasında, önemli bir faktöre konuşma hızıdır. Konuşma hızı ile düşünce hızının paralel seyretmemesi sonucunda, dinleyici konuşmanın veya sununun bazı bölümlerini kaçırabilmektedir (Özbay, 2009a: 172).

Taşer'e göre (2000) insan dakikada 125 sözcük konuşabilirken 500 sözcük düşünebilmektedir. Dinleyici konuşmacının söyleyeceklerini önceden tahmin edebilir ve hep ondan bir adım önde gidebilir. Bu da dinleyicinin sıkılmasına yol açar. Bu

sebeple Özbay'a (2009a) göre çocuklara zihinsel kapasitelerinin büyüklüğünü hatırlatmalıyız ve onların özgüvenlerini artırmalıyız.

Dinleme Süresi

Aşılıoğlu'na (2009) göre öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı (%93,8), anlatma süresinin uzun olmasından dolayı sıkılmaktadır ve anlatma süresi, dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireyler için bir dinleme engelidir.

Özbay'a (2009a: 173) göre dinleme süresi dinlediğini anlama becerisinin önemli bir unsurudur. Sınıf ortamında bazen öğrencilerin dersten koştukları görülmektedir. Pasif durumda olan öğrenci, öğretmeni veya başka bir arkadaşı konuşurken, onları belli bir süre sonra dinlememeye başlar. Bunu önlemek için, öğretmen öğrencilerin dikkatini tekrar tekrar toplamak zorundadır. Aksi takdirde etkili bir iletişim sağlanmış olmaz. Dinleyebilme süresi uzun olan öğrencinin okul başarısı da artmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin ders boyunca öğretmenleri dinlemesini beklemek de yanlış bir tutum olur.

Bireylerin yaşlarına bağlı olarak zihinsel aktiviteleri geliştikçe birçok fonksiyonları da gelişir. Öğrenciler yaşları arttıkça daha hızlı okurlar, daha hızlı düşünürler, daha hızlı yazarlar, okurken ve yazarken daha çok şeyi anlarlar. Özbay'a (2009a: 174) göre yaşları veya sınıf seviyeleri artan bireylerin dinleme süreleri de uzar. 1. sınıftayken 3-5 olan dinleme süresi, 5. sınıfa geldiklerinde 15-20 dakikaya çıkar. 6. sınıfta 25-30 dakika, 7. sınıfta 30-35 dakika, 8. sınıfta ise 35-40 dakika olur.

Her ne kadar bir ders süresi 40 dakika olarak belirlenmiş olsa da ne öğrenci bu kadar süre hiç durmadan ders dinleyebilmekte, ne de öğretmenler bu sürenin tamamını derse ayırabilmektedirler. Sınıf içindeki birçok sorun, verimli ders süresinin azalmasına sebep olmaktadır. Burada öğretmene düşen önemli görev bu kayıp sürenin daha verimli kullanılmasıdır. Öğrencinin dikkatinin dağıldığı bu kayıp sürelerde ısrarla ders işlemek yerine öğrenciyi dersin ikinci bölümüne hazırlamak, onun motivasyonunu artırmak, bu süre içinde onun keyif alacağı birkaç ufak etkinlik yapmak dersin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Konuşma

İnsan dili, en gelişmiş bildirişim, başka bir ifadeyle iletişim sistemidir. Dilin, en önemli özelliği, bildirişimi sağlamasıdır. Bildirişim, insan yaşamının her alanında vardır; bu da dil vasıtasıyla gerçekleşir. İnsanlığın doğuşuyla başlayan iletişim, canlıların varlıklarını sürdürebilmesi için gereklidir. Bütün eylemlerin temelinde ileti iletmek, etkilemek, ikna etmek, yönlendirmek, etkileşim kısacası iletişim vardır (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013: 653). Banguoğlu'na (2007) göre insanoğlu dil sayesinde duygu ve iletişimini bu derece yükseltebilmiştir. Bu yükseliş ise medeniyetin gelişmesine öncülük etmiştir.

Dil becerileri arasında insanlar tarafından en çok tercih edileni ve en önemli görevi üstleneni şüphesiz ki konuşma becerisidir. Çünkü birey günlük hayatta konuşma becerisini kullanmazsa hayatını idame ettiremez. Bunun yanında, Burley-Allen'a (1995) göre günlük iletişimimizde %35 ile konuşma becerisi, dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan ikinci beceridir.

Bireyin kendini ifade etmesi, diğer insanların arasında yer bulması için konuşma becerisi gereklidir. Dil ile düşünce arasındaki sıkı bağı da göz önünde bulundurduğumuzda, konuşma becerisi bireyin düşünce dünyasında da önemli bir yere sahiptir. 'İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olabildikleri ölçüde gelişmiştir. Kişi bir dile ne kadar hakim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, şüphe etme, yorumlama vb. gücü de o kadar ileridir' (Demir ve Barın, 2010).

En çok kullanılan iletişim ve anlaşma aracı olan konuşma için şu tanımlar yapılmıştır: Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999a:40). Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesidir (Sever, 2004: 22). Konuşma, insanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyicilere yansıtmasıdır (Ağca, 1999: 71). Konuşma, fonemlerin toplumun ortak

fonetik kabulleri doğrultusunda ana dilinin kodları eşliğinde sürekli yapılandırılması sürecidir (Onan, 2011:153).

Sağlıklı olan her birey, konuşma yetisiyle doğar. Ama bireyin doğru ve düzgün konuşması, ailesi, çevresi ve aldığı eğitimle doğrudan ilişkilidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 58). Türkçe öğretiminin temel amacı, insanların meramlarını eksiksiz, başkalarının yanlış anlamayacağı kadar açık ve doğru anlatmasını sağlamaktır (Özbay, 1997: 15). Günlük hayatımızda söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak, birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri anlamamız iletişimin sadece bir cephesini oluşturur. İletişimin sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi sözle ya da yazıyla anlatmamız gerekir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir. Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik sistem, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır. Bunun içindir ki ana dili derslerinde çocuklara her şeyden önce doğru ve düzgün konuşma beceri ve alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir (Özbay, 2005b: 177). Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir (Kurudayıoğlu, 2003: 291). Konuşmanın bireyin günlük hayatında bu kadar öneme sahip olması konuşma becerisinin geliştirilmesini daha önemli kılmaktadır. Konuşma eğitiminin okulda geliştirilebilir olması öğretmenlere ne denli önemli bir görev düştüğünü göstermektedir.

Konuşmayı ilk çocukluk yıllarımızda hiçbir çaba göstermeden çevremizdeki kişilerden öğreniriz. Konuşma, doğuştan getirdiğimiz bir yetenek değildir, sonradan kazanılan bir alışkanlık, bir beceridir. Her beceri, her alışkanlık gibi bunu da zamanla iletir, geliştiririz (Arhan, 2007; Sağlam, 2010: 15). Kavcar, Oğuzkan ve Sever de (2005) konuşmanın çocukluk çevresindeki etkiyle geliştiğini ve okula başlarken bu konuşmayı kullandığımızı söylemektedir. Kantemir (1995) iyi konuşan ve iyi iletişim

kuran bireylerin, iş hayatında, sosyal hayatta, akademik hayatta bir adım önde olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda bir sonuç çıkarmak gerekirse okulda verilen konuşma eğitimi bireyin iyi bir iş sahibi olmasından, iyi bir sosyal hayata sahip olmasına kadar etki eden bir öneme sahiptir.

İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır. İnsanları ya bakışlarınızla ya da dilinizden çıkan sözcüklerin güzelliğiyle ve kuvvetiyle etkilersiniz. Tarihe damgasını vuran insanlar, güzel konuşmalarıyla, etkili hitabetleriyle kitleleri sürükleyip başarılarla imza atmışlardır (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Konuşma becerisini geliştirerek en ileri seviyede kullanan insan kendini doğru ifade ettiği için yaşam içerisinde daha başarılı olacaktır. Konuşması geliştikçe kendi de geliştirecektir. Konuşmanın alt yapısını oluşturan düşünme hızı kazanacaktır. Konuşma becerisinin gelişmesi düşüncelerin hızlı bir şekilde oluşmasıyla mümkündür. Bu da iyi bir hafızaya sahip olmayı gerektirir. İnsan hafızasındaki sözcüklerin çokluğu, düşüncelerin rahat ve hızlı bir şekilde ifade edilmesini sağlayacaktır. Çünkü konuşma, hafızamızda depoladığımız sözcüklerle düşünmemiz ve bu düşünceleri anlamlı ses birlikleriyle ifade etme becerisidir (Sağlam, 2010: 14).

Herhangi bir dili doğru, güzel ve etkili konuşabilmek, her insan için kendi adına bir ayrıcalık belgesidir. Konuşması, tonu, sözcüklerin doğru seçilmesi ve yerli yerinde kullanılması; bireyi, diğer insanlar yanında daha farklı ve üstün bir konuma getirmektedir (Arhan, 2007: 3).

Balcı, Coşkun ve Tamer (2012) cumhuriyet dönemindeki Türkçe programlarını incelemişler, konuşma eğitimi ile ilgili amaçlarda “Duygu ve düşüncelerini karşısındakilere doğru ve güzel biçimde sözle anlatmak” amacının hemen tüm programlarda tekrar edildiğini tespit etmişlerdir.

Burdurlu ve Kantarcı (1971: 102) öğrencinin içinde bulunduğu konuşma ortamlarında birtakım eksikler ve yanlışlar olduğunu söylemiştir. Bu eksikler ve yanlışlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenci, evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun bir biçimde konuşturulmaz,
- Yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaz,
- Yaşına göre film ve tiyatro seyredemez,
- Yaşına göre fazla sayıda kitap okuyamaz,
- Okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaz,
- Ailesi içinde çok düzgün konuşmalar dinleyemez.

Bu tür konuşma ortamlarında bulunan öğrenciler için okullarda verilecek konuşma eğitimi daha değerli hale gelmektedir.

Ana dili eğitimi zorlu, uzun ve meşakkatli bir süreçtir. İnsan ilişkilerinde en çok tercih edilen ve en fazla gereksinim duyulan konuşma da bu sürecin içinde yer alan ve özen isteyen bir öğrenme alanı. Bu sebeple bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluklar da artmaktadır. Gündüz (2013) öğretmene düşen görevleri şöyle sıralamıştır:

- Günümüzde Türkçe, toplumun her yerinde özensiz ve yanlış kullanılmaktadır. Doğru ve düzgün konuşmak ise ancak eğitimle ve doğru konuşan birinin örnek alınması ile olur. İşbu noktada sorumluluk ana dili öğretmenlerindedir.

- Öğretmenlik işi konuşmak değil, konuşturmak üzerinedir. Öğrencilerin tartışmalarla ya da okunan metinler üzerine yapılan değerlendirmelerle konuşturulması, öğrencilere yaşam boyu gereksinim duyacakları tartışma becerisini kazandıracaktır. Öğretmenler bu aşamada düzenleyici ve uyarıcı roller üstlenmelidirler.

- Öğrencilerin konuşmaya istekli hale gelmesi için, cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, önceleri, aileden ya da çevrelerinden getirdikleri konuşma biçimleriyle konuşmak isteyebilirler. Bu konuşma biçimini ilk sınıflarda

değiştirmek istemek öğrencilerin cesaretini kırabilir. Öğretmenler, doğru zamanı sabırla beklemelidirler.

- Öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanmaları çoğu zaman öğretmenin tutumuna bağlıdır. Düzgün konuşamayan öğrencilere söz hakkı vermeyen ve onların konuşmalarına sık sık müdahale eden bir öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerinde büyük bir engeldir.

- Sınıf ortamında mümkün olduğunca çok drama uygulamaları yapılmalı ve katılımın çok olması sağlanmalıdır. Bu uygulama, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesinin yanında, onların topluluk karşısında rahat ve özgüvenle konuşmalarını da sağlar.

Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2006: 62-65) göre konuşma yöntem ve teknikleri şunlardır:

- **İkna Edici Konuşma**
- **Eleştirel Konuşma**
- **Katılımlı Konuşma**
- **Tartışma**
- **Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma**
- **Güdümlü Konuşma**
- **Kelime Ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma**
- **Serbest Konuşma**
- **Yaratıcı Konuşma**
- **Hafızada Tutma Tekniği**

Konuşmanın Unsurları

Konuşma sadece zihinsel bir süreç değildir. Konuşmanın bazı unsurları vardır. Bunlardan bazıları konuşmanın olmazsa olmaz unsurlarıyken, bazıları da konuşmanın tanımlanmasını ve konuşma becerisinin açıklanmasını kolaylaştırmaktadır.

Fiziksel Unsurlar

Konuşma; beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler ve kulakların işbirliğiyle meydana gelen, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir (Demirel ve Şahinel, 2006; Güneş, 2013).

Psikolojik Unsurlar

Demirel ve Şahinel'e (2006: 98) göre biz konuşurken, kavramların bizim üzerimizdeki etkilerine ya da geçmiş yaşantılarımızdaki yerine yani deneyimlerimize göre konuşuruz. Güneş'e (2013: 107) göre de sevinç, üzüntü, kızgınlık gibi duygularımız konuşmanın hızını, ses tonunu, jestleri, mimikleri ve seçilen sözcükleri etkilemektedir.

Konuşmada heyecan unsuru göz ardı edilmemeli; aşırı heyecanın konuşmanın başarısı açısından fayda getirmeyeceği, bununla birlikte çok donuk konuşmanın da başarılı konuşma olamayacağı düşünülmektedir. Yani konuşmada heyecanın dozajı iyi ayarlanmalıdır (Arhan, 2007).

İletişim süreçlerinde vericinin (konuşan/yazan) samimiyeti, sözcelerin anlamlandırılmasında ayrı bir önem taşır (Aydın, 2013b). Kişiler arasındaki samimiyet de konuşmanın psikolojik unsurlarındandır.

Toplumsal Unsurlar

İnsanlar birlikte yaşadığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı kullanmaktadırlar. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma, bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini öğretici olmaktadır (Güneş, 2013:107).

Konuşmanın Önemi

Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İnsanlar arasında iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla sağlanır. Araştırmalar,

günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000: 130). İletişimin neredeyse üçte birinin konuşma ile şekillenmesi, konuşmanın niteliğinin önem kazanması anlamına gelmektedir. Konuşmanın açık, net, etkili, anlaşılır olması, bir amaca sahip olması gibi gereklilikler önem kazanmaktadır.

Batur'a (2012: 222-223) göre sosyokültürel yapı içerisinde konuşmaya diğer becerilere göre daha fazla yer verildiği için toplumda, konuşmanın nerede ve nasıl yapılacağı, konuşmayı yapan bireyin nitelikleri ve dinleyen insanlar üzerindeki etkileri sürekli tartışılmaktadır. Bu önem sebebiyle konuşma becerisi tarih süreci içinde sürekli olarak irdelenmiştir.

Evliyaoğlu'na (Akt. Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014: 200) göre insanı insan yapan değerlerin başında bulunan konuşma, bir dile ne zaman girmiştir sorusuna verilen cevaplar dikkat çekicidir. Antropolojinin linguistik dalı üzerine çalışan bilim adamları, konuşma ile araç yapma yeteneğinin aynı zamanda ve birlikte başlamış olabileceğini düşünürler.

Konuşması yeterli düzeyde olan öğrenciler her derste başarılı olurlar. Çünkü konuşmasını bilen öğrenci düşünen, düşündüren öğrencidir. Bunun yanında iyi bir yazma becerisinin yolu da düzgün konuşmadan geçer (Öz, 2001; Arhan, 2007; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma, insanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir. Ayrıca çağımızda demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014: 200). Günümüz dünyasında insanlar zamanlarının çok büyük kısmını okullarda ve iş yerlerinde geçirmektedir. İnsanların çevrelerindeki insanlarla iletişimlerini ve sosyal hayatlarını buralarda geçirdikleri iletişimin nitelikleri

belirlemektedir. Etkili iletişimi kuramayan insanlar zamanla içlerine kapanacak ve ruhsal olarak da bunalıma gireceklerdir.

Dil, kültürün oluşmasında, bilimsel gelişmelerin temelinde yer alan ve doğrudan insana ait önemli bir olgudur. Yine tarihten günümüze, birçok medeniyet, dil ile kendini ortaya koymuş, yaygınlaşmış ve kalıcı hale gelmiştir (Okur, Süğümlü ve Göçen, 2013: 952).

Okuma

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002: 234).

Blaha ve Bennett'a (1993:39) göre yazı faaliyetinin amacı duygu ve düşünceleri başka insanlara aktarmak ve iletmektir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini semboller hâlinde yazıya dökerler, bunu okuyan insan da semboller hâlinde kodlanmış olan bu mesajı anlamlandırarak çözer. İşte bu eyleme okuma denilmektedir. Eskiden insanların çok azı okunabilecek kitaplara sahip olabiliyordu, bu yüzden de herkes okumayı çabucak öğrenemiyordu. Günümüzde artık öğrenmek, bilgi edinmek, deneyimlerimizi paylaşmak, günlük dertlerden uzaklaşmak, rahatlamak hatta inançlarımızı pekiştirmek için okuyoruz (Akt. Kurudayıoğlu, 2011). Coşkun da (2002: 235) artık okumanın sadece ayrıcalık sahibi insanlarca değil herkesçe ulaşılabilir bir beceri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ona göre, gelişen toplumlara yön veren şey okumadır ve sosyal hayata uyumun önemli bir parçasıdır.

Türk Dil Kurumu (2005: 1494) okumayı gerçek anlamda 4 şekilde tanımlamıştır:

- Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek,

- Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek,
- Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek,
- Bir şeyin anlamını çözmek

Okuma, bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1993:37). Okuma, beyinde bir anda gerçekleşmeyen, zihinsel ve algısal becerilerin yer aldığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi çeşitli unsurlardan oluşan karmaşık bir süreçtir (Smith,1984: 3). Göğüş'e (1978: 60) göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Demirel ise (1999b: 133) okumayı bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Saraçoğlu ise (2000: 205) yazılmış bir metni anlamlandırabilmek için beynin, gözlerin ve konuşma organlarının ortaklaşa gerçekleştirdikleri eylem olarak tanımlamıştır. Okumanın bilişsel yönünün yanı sıra duyuşsal yönünün de önemli olduğunu düşünen Ülper (2010: 3) ise okuma için şu tanımlı yapmıştır: Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir. Coşkun (2002: 231) tanımında işin zihinsel boyutunu da ele almış ve okuma için görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir tanımını yapmıştır. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak okuma için şöyle söyleyebiliriz: Bilişsel, duyuşsal ve zihinsel yönleri olan; görme ile başlayıp birçok süreçten geçen ve gözlerle beynin ortak çalıştığı bir kod çözme ve anlamlandırma sürecidir.

Grellet'e (2010: 2) göre çeşitli okuma şekiller vardır:

- **Yüzeysel okuma:** Metnin ana fikrini öğrenmek için metin üzerinde hızlıca bir göz gezdirmedir.

- **Tarayarak okuma:** Metnin bir bölümündeki bilgiyi almak için sadece o bölümde hızlıca bir tarama işlemidir.
- **Kapsamlı okuma:** Bir kişinin kendi zevki için daha uzun metinleri okumasıdır. Genelde akıcı bir aktivitedir. Genel, geniş çaplı bir anlama sağlar.
- **Yoğunlaştırılmış okuma:** Detaylı bir öğrenme işlemi için gerekli olan okumadır. Kısa metinlerde önemli bilgileri almak için kullanılır.

Arıcı (2012: 4) sözcük dağarcığının geniş olmasının okuma esnasındaki anlamlandırmayı kolaylaştıracağını söyler fakat sadece sözcüklere anlam vermenin cümleyi anlamayı zora sokacağını düşünür. Ona göre anlamlandırma işi cümle olarak yapılmalıdır. Ancak anlamlandırmanın son safhası cümlenin anlamlandırılması değildir. Artık günümüzde önemli olan metnin tamamının anlamlandırılması, değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır. Yorumlamanın bir bilim dalı haline gelmesiyle okurun da bir birikim sahibi olması gerekliliktir. Bugünün karmaşık dünyasını yansıtan sanat eserlerini yorumlamak artık bir uzmanlık haline gelmiştir.

Ülper (2011a) okumaya güdüleyici etmenleri şöyle sıralamıştır: Derste farklı okuma stratejilerini kullanmak, sınıfta öğrencilerin düzeyine ve ilgi alanına uygun kitaplardan oluşan zengin bir kitaplığın olmasını sağlamak, öğrencilerin kitaplar hakkında birbirleriyle etkileşmelerini sağlamak, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak, hangi kitabı nerede ve ne zaman/nasıl okuyacakları konusunda kendi kararlarını vermelerini yani öğrenci özerkliğini sağlamak, bir öğretmen olarak onlara okur modeli olmak, bir öğretmen olarak onlara kitap okumak, bir öğretmen olarak okuduklarımızı onlarla paylaşmak, bir öğretmen olarak öğrencileri yakından tanımak, öğrencilerle kitaplar hakkında konuşmak, öğrencilere kitap ya da okumayla ilgili ödüller vermek. Belirlenen bu etmenler öğretmenlerin de aktif olarak işin içinde yer aldığı etmenlerdir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin, okuma becerisine yönelik bilgisi, tutumu ve algısı kayda değer hale gelmektedir.

Lunstrum ve Irvin'a (1982) göre okuma, bir sayfada yazılı olan sözcüklerin özümsemiği pasif bir hareket değildir. Okuyucu ve yazarın düşünceleri etkileşime geçer (Akt. Yazıcı, 2006: 275). Bu da okuma esnasında bir iletişimin var olduğunu

gösterir. Yazıcı'ya (2006) göre okuma becerilerinin geliştirilmesinden güdülen nihai amaç ise, bireylerin birbirleri ile etkili iletişim kurabilmelerini sağlamaktır.

Yazılı materyaller, Türkçe derslerinin en önemli unsurudur. Türkçe Öğretim Programı'nda da bahsedildiği gibi; öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğrenci ders kitabı ana ders materyalleridir. Bu materyaller, okumayı, Türkçe dersleri için zorunlu kılmaktadır. Günay (2004), İnnalı (2014) ve Ülper'e (2011b) göre okuma, bu yüzyılda da bilgiye ulaşmada en etkin ve kolay yoldur. Bu iki unsur okumanın becerisinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlköğretim çağı çocuklarında okumanın bir alışkanlık haline gelebilmesi ve bu alışkanlığın daha da geliştirilebilmesi için Türkçe dersine düşen görev önemlidir. Türkçe dersi öncelikle öğrencinin okumaya olan ilgisini artırmalı ve okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Okumanın alışkanlık haline getirilebilmesi için okumayı çocuğun kendisinin istemesini sağlamak gerekir. Öğrencilerin, okumanın yaratım sürecine yönelik farkındalığının artırılması ya da geliştirilmesi okumaya yönelik istekliliği artıracaktır, bu da eleştirel okuma becerisini geliştirebilecektir (Türkel ve Önlücömert, 2013: 1347).

İlk okuma yazma öğretimi ile okuma öğretimi farklı olgulardır. İlk okuma öğretiminde okumanın öğretimi amaçlanırken okuma öğretiminde daha çok okumanın sürekliliği amaçlanmaktadır. Okumanın sürekliliğini kazanan kişi aynı zamanda bilgi okur yazardır. Yani okudukça yeni bilgiler edinen okuma etkinliğini bilgi edinmek amacıyla yapan kişidir (Okur, 2007: 15). Okumanın sürekliliğini artırırken göz önünde bulundurmamız gereken şey, çocuğun gelişim seviyesidir. Onun gelişim seviyesine uygun, ilgi duyacağı kitapları ona önermek; onun ileride iyi bir okuyucu olmasında etkili olacaktır.

Okur'a (2007) göre bütün çalışmalarda ortak olarak iki okuma çeşidinden bahsedilmiştir. Bunlar: Sesli okuma ve sessiz okumadır. Programda (MEB, 2006: 62-65) ise, okuma yöntem ve teknikleri şöyle sıralanmıştır:

- **Göz Atarak Okuma**
- **Özetleyerek Okuma**
- **Not Alarak Okuma**
- **İşaretleyerek Okuma**
- **Tahmin Ederek Okuma**
- **Grup Olarak Okuma**
- **Soru Sorarak Okuma**
- **Tartışarak Okuma**
- **Eleştirel Okuma**

Okumanın Önemi

Bloom'a (1998) ve Fidan ve Baykul'a (1994) göre ilköğretim yıllarında kazanılan okuma becerisi kişinin gelecekteki öğretim hayatı için de gereklidir ve bu öğretim hayatındaki başarısı için önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuduğunu anlayan öğrenciler diğer derslerde daha başarılıdırlar. “Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olan, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı söylenebilir” (MEB, 2006). Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin temel aracı olduğu için başarının anahtarı konumundadır (Akkaya ve Özdemir, 2013: 76).

Öğrendiklerimizin %1'ini tatma duyusu, %1,5'ünü dokunma duyusu, %3,5'ünü koklama duyusu, %11'ini işitme duyusu ve % 83'ünü de görme duyusu yoluyla edinmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %83 + %11 = %94 gibi önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Bu verilerden yola çıkacak olursak, öğrenme büyük ölçüde okumaya bağlıdır (Aytas, 2003).

Hayatın her alanında önemli bir yere sahip olan okuma, okulun ilk yıllarında edinilen bir beceridir. Bu beceri sayesinde kişiler farklı konularda bilgi edinebilirler, insanların duygu ve düşüncelerini öğrenebilirler. Özellikle bu dönemde merak duygusu ve araştırma isteği üst düzeyde olan bireyler, yeni yeni edinmeye başladık-

ları okuma becerisiyle gördüğü her şeyi okumak isterler ve bu yolla çevrelerinde gördükleri yazı, sembol ve görselleri anlamlandırarak toplumun bir parçası olduklarını hissederler. Caddelerdeki trafik işaretlerini, toplu taşıma araçlarının üzerindeki güzergâh tabelalarını, yollardaki uyarı levhalarını, satış ilânlarını görüp okuyamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2006). Öğrenci okula başladığı an ilk olarak okuma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Çünkü okuma becerisi hem yazma becerisi için bir altyapı oluşturmaya zemin hazırlar hem de öğrencinin sosyal gelişimini destekler. Öğrenci caddede, sokakta, oyun sahalarında çoğu zaman etrafta gördüğü tabelalarla ya da kendine yöneltilmiş kodlarla hayatını idame ettirir.

Batur'a (2012: 225) göre dil öğretiminde ve Türkçe derslerinde her fırsatta okuma kullanılmaktadır. Bu yüzden okuma sorunsuz olmalıdır. Bunun yanında dil öğretimi sırasında kültür aktarımı da sağlanmaktadır. Okuma metinlerinin doğru seçilmesi ve nitelikli olması son derece önemlidir.

Baş'a (2006) göre okuma, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte, doğru kitap seçimleri yapıldığı zaman evde de devam etmektedir. Bu da eğitimin okul dışında da devam etmesini sağlamaktadır.

Okumanın Fiziksel Unsurları

Okuma işi gözlerin görmesi ve yazılı sözcükleri algılamasıyla başlar. Satırları okurken gözlerimiz sayfayı soldan sağa, spazmodik hareket adını verdiğimiz ve saniyede dört beş defa tekrarlanan çok kısa süreli duraksamalarla tarar (Karaçay, 2011). Göğüş (1978) gözün harfler ve sözcükler üzerinde yaptığı sıçramalarla okumanın yapıldığını söyler. Arıcı'ya (2012: 5) göre göz, satır üzerinde ne kadar hızlı sıçramalar yapar ve geniş bir alanı görürse okuma o kadar iyi bir okuma olur.

Özbay 'a (2006) göre, okumanın fizikî unsurları arasında göz ve göz kasları yer alır. Göz ve göz kaslarının hareketleri ve okumayla ilgili olarak da “göz

hareketleri, netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları” gibi kavramlar, fizyolojik unsurlar olarak belirtilmektedir.

Okumanın Zihinsel Unsurlar

Okumanın fiziksel unsurları sağlıklı bir biçimde oluştuktan sonra, okumanın ikinci ve daha karmaşık bir aşaması başlamaktadır. Bu aşamanın karmaşık olmasının nedeni, zihinsel unsurların somut örneklerle açıklanmasının zorluğudur. Bu yüzden okumanın önemini anlatmak ve anlamak güçleşmektedir. Zihinsel unsurlar, okumanın beynimizle ilgili bölümüdür (Kurudayıoğlu, 2011: 21-22). Görüldüğü gibi okuma fiziksel olarak gerçekleşen görme işleminden sonra gerçekleşir. Okumanın zihinsel yönünün gerçekleşmesi için okuyucunun okunanları anlamalı ve yorumlamalı, ardından eski bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırmalı ve bir sonuca ulaşmalıdır.

Yazma

Yazının bulunması insan hayatını baştan sona değiştiren olaylardan biridir. Yazma, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi uzun süre saklamanın en etkili yollarından biridir, çünkü insanlar kültürel birikimlerini kayıt altına almak ve onları gelecek nesillere taşımak için yazıyı kullanmışlardır (Temizkan, 2008; Ungan, 2007).

Yazının bulunması insanlık tarihinin en büyük sıçraması olarak kabul edilebilir. Yazıdan önceki dönemlerde kuşaklar arası söze dayalı bilgi aktarımı mevcutken; bu, insanlığın en büyük buluşuyla birlikte, mevcut bilgilerin yeni kuşaklara aktarımı çok daha sağlıklı şekilde gerçekleşmiş, böylece insanlık yazıdan sonra her alanda çok büyük gelişmeler göstermiştir. Yazının koruyucu özelliği aynı bilgi, beceri ve tecrübelerin tekrar tekrar üretilmesinin önüne geçerek, eski bilgi, beceri ve tecrübelerin üzerine yenilerinin eklenmesine imkan sağlamıştır (Özbay, 2005c: 71).

Yazma becerisi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Demirel ve Şahinel'e göre (2006: 111) düşünceyi, duyguyu ve olayı yazı ile anlatmaya yazma denir. Kavcar ve

Diğerlerine (2004: 12) göre yazılı anlatım; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır. Güneş (2012a: 12) bilişsel süreçlerin kâğıda aktarılması, şeklinde tanımlamıştır. Sever (2004), duyduğumuz düşündüğümüz, gördüğümüz ve yaşadığımız şeyleri yazı ile anlatma olarak ifade eder. Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146).). Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemidir. Dil gelişiminde önemli bir alanda olmakta ve insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları yazma işlemini içermektedir. Günlük hayatımızın hemen her alanında karşımıza çıkan bu beceri geç gelişmektedir (Güneş, 2013:157). Yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimi olup temel amacı; okuyucuya, belli bir konuda, belirli bir mesajı aktarmaktır. Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışı vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir (Özbay, 2009c: 8). Görüldüğü gibi yazma genel olarak zihindeki mesajların sembollerle kâğıda aktarılması olarak tanımlanmıştır.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, insanın kendisini ve çevresini ifade etmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. İnsan, bu becerisini yazının icadından sonra geliştirmeye başlar. Özellikle Doğu Akdeniz kıyılarında alfabenin, Çin'de kâğıdın icat edilmesi, insanlık tarihinde yazıyla iletişimi daha da kolaylaştırmıştır. İnsanoğlu, binlerce yıldır, doğuştan getirdiği konuşma becerisinin yanı sıra, yazı denen bu sistemle iletişimi kurmaya çalışmıştır (Özbay, 2005c: 68).

Tarihten günümüze, kültür ve medeniyetlerin oluşmasında son derece etkili olan "okuma" kavramı, yazı kullanılmaya başlandıktan sonra insanoğlunun hayatına girmiştir. Bir başka ifadeyle, okuma, yazının bir sonucudur. Tarihin en eski devirlerinden beri, sistemli olarak bir araya gelen anlamlı işaretler, sözlü kültürden

aldığı mirası, insanlık için gelecek nesillere aktarmada bir vasıta görevi görmüştür (Özby, 2005c: 68).

Temizkan ve Atasoy'a (2014) göre temel dil becerilerinin en önemlilerinden birisi de kişiye, kendisini çevresine anlatabilme imkânı veren yazmadır. Yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim yollarından biridir. Yazma becerisini kazanmak, bireyin hem günlük ihtiyaçlarını karşılaması ve eğitimini sürdürmesi hem de anlama ve anlatma yeteneğini yükselterek edebî eserlerden tat alabilmesi için gereklidir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi sadece akıldan geçenlerin kâğıda dökülmesi olmayıp; duyulan, düşünülen ve ifade edilmek istenenlerin estetik ve anlaşılır bir üslûpla dile getirilmesini de esas almaktadır. Nitelikli bir yazma becerisi eğitimi için nitelikli bir bilgi birikimi de olmazsa olmazdır (Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013: 1597). Özby (2006) yazma işinin sadece kâğıda kodlamalar yapmak olmadığını, düşüncenin yoğrulmasıyla ortaya çıktığını belirtir.

Özdemir ve Binyazar'a (2006: 15) göre yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. İnsan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi çeşitli yollarla dışa vururuz. Bu yollardan biri de yazmadır. Kendimizi dışa vurmanın nedeni ise var oluş gerçeğimizdir.

Yazma eyleminin insanın varoluşu için gerekli bir beceri olduğunu düşünürsek bu becerinin en üst seviyelerine ulaşmak gerektiği de elzemdir. Çelik'e (2012: 728) göre iyi bir yazılı metin elde edebilmek için dil etkili kullanılmalıdır. Dili etkili kullanabilmekse eğitimle gerçekleşir. Eğitimden kasıt; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır.

Bu becerilerden yazma becerisi hem bilgi aktarımı hem de uygulama etkinliğini içinde barındırır. Öğrenilen bilgilerin kazanıma dönüşmesi sıkça yazı ortaya koymaya bağlıdır. Bu nedenle bu becerinin kazanılması uzun süreler almaktadır. Her zaman daha iyisini ortaya koyma imkânı vermesi açısından bu beceri gelişime açıktır. Yazma becerisi hiçbir çalışma yapmaksızın, kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Bu nedenle yazma becerisinin konu edildiği yazılı anlatım dersleri önemlidir (Tonyalı, 2010:2).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006: 7).

Yazma, davranışçı yaklaşımda ikinci plana atılmış, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleriyle pek ilgilenilmemiştir. Yazma alışkanlığı neredeyse hiç gündeme getirilmezken, öğrencilere genelde kitap okuma alışkanlıklarının nasıl olduğu sorulmuştur. Çok kitap okuyan öğrencilerin yazma becerilerinin de gelişeceği düşünülmüştür. Bu düşüncenin sonucu olarak yazma ödevleri verildiğinde öğrencilerin genellikle güzel yazarları taklit etme, kopyalama, ya da yazarın fikrini değiştirerek aktarma yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendini ifade edemedikleri, ezberlediklerini ya da başkalarının fikirlerini yazan, yazma alışkanlığı gelişmemiş bireyler haline geldiği görülmüştür (Güneş, 2013: 158). Oysa ki yazma işi bireye sıralama, sınıflama, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel becerileri bireye kazandırmadıkça işlevini yerine getirememektedir. Girmen de (2007: 36) konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir: Duygularını, düşüncelerini ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli bilişsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi öğrenirler.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

Yazmanın temel koşulu dile egemen olmak, dili enine boyuna yoğurma, dilin sınırlarını zorlayarak olanaklarını bulgulamaya çalışmaktır. ‘Ben iyi düşünüyorum, ama düşüncelerimi, düşlerimi kağıda dökmeye gelince başaramıyorum’ düşüncesi gerçekte bir aldatmacadır (İpşiroğlu, 2007: 23). Yazma becerisi en son kazanılan beceridir. Bu açıdan, diğer üç dil becerisi yazmaya temel oluşturmaktadır. Yazma becerisinin yeterince gelişmemesi demek, diğer dil becerilerinin eksik olmasına işaret etmektedir.

Temel okuryazarlıktan kendini ifade edebilme ve bir konuya ilişkin düşüncelerini dile getirebilme aşamasına geçebilen birey yazma eğitiminin nihai hedeflerine ulaşma konusunda önemli bir mesafe almış demektir. Yazma becerisinin sadece mekanik değil, aynı zamanda eleştirel yönü de olan zihinsel bir süreçtir. Dil öğretiminde özellikle kuralların aktarılmasında yazma eğitiminin büyük bir katkısı bulunmaktadır (Batur, 2012: 226).

Yazma sürecinde öğretmenlere düşen görevse, yazı yazmanın kişilere özgü bir yetenek olmadığı; yazma deneyimleri ve alıştırmalarla geliştirilebilen bir beceri olduğu hususunda öğrencileri ikna etmektir (Karatay, 2011: 23).

Yazma eylemi zor bir iştir. Yangın (2002: 118)’a göre yazı türü olarak ilköğretim okullarında ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde, geleneksel olarak öğrencilerden istenen bir kompozisyon yazmalarıdır. Değişik türden kompozisyonlar yazdırılabilir. Bu anlamda öğrencilere yazacakları tür hakkında bilgi vermek gerekir. Öğrencilerden yalnızca kompozisyon yazmalarını istemek, bir süre sonra sıkılmalarına yol açabilir. Bunun için öğrencilere çeşitli yazma fırsatları yaratmak gerekir. Bu şekilde öğrenciler kendi düşünce dünyalarını kurabilecek ve özgün fikirler üretebileceklerdir.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dilbilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir (MEB, 2006: 7).

Ülkemizde uzun yıllar yazma eğitiminde ürün temelli yaklaşım kabul edilmiş ve öğrenci yazıları hep biçimsel yönden değerlendirilmiştir. ‘Bir dilekçe bile yazamıyor’ gibi eleştiriler sıkça dile getirilmiş fakat bunun nedeni sorgulanmamıştır. Oysa yazma becerisi çok uzun zaman gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çok boyutlu zihinsel işlemler içerir (Tekşan, 2013: 5-6). Öğretmen yazılı ürünü değerlendirirken bir tek yazma çalışmasına bağlı kalmamalı, öğrencinin süreç içerisinde ortaya koyduğu birçok ürünü göz önüne almalıdır (Akkaya, 2014: 1488). Yapılandırıcı yaklaşımın Türkçe Öğretim Programları’nda kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkarılan üründen ziyade öğrencinin o ürüne ulaşırken kullandığı yöntemler, düşünme becerileri ve ürünü elde ederken geçirdiği süreç ön plana çıkmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen çağdaş öğretim programları, öğretmeni bir model olarak nitelendirdiğinden yazma eğitimini verecek ve yazma sürecini değerlendirecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda iyi yetişmiş, kendilerini iyi yetiştirmiş olması gerekmekte ve buna bağlı olarak kendisiyle paralel öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir (Batar ve Aydın, 2014: 586).

Yazma sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmektedir. Bununla beraber yazma becerisi, insanlık tarihine de büyük katkılar sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2013: 50).

Graham ve Haris (2005: 1), yazmanın üstün olan taraflarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilginin yazıyla korunması ve iletilmesi mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi daraltmak ve genişletmek için önerilen en ideal araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân bakımından birbirlerinden ayrı düşünen insanlar arasında iletişimi sağlar.
- İnsanoğlunun sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araçtır (Akt. Özdemir, 2014).

Balcı, Coşkun ve Tamer (2012) cumhuriyet dönemindeki Türkçe programlarını incelemişler, yazma eğitimi ile ilgili amaçlarda “Duygu ve düşüncelerini açık, doğru ve güzel biçimde yazılı olarak anlatabilmek” amacının öne çıktığını görmüşlerdir. Bu amaca tam 12 kez yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı’na (MEB, 2006: 62-65) göre yazma yöntem ve teknikleri şunlardır:

- **Not Alma**
- **Özet Çıkarma**
- **Boşluk Doldurma**
- **Kelime Ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**
- **Serbest Yazma**
- **Kontrollü Yazma**
- **Güdümlü Yazma**
- **Yaratıcı Yazma**
- **Metin Tamamlama**

- **Tahminde Bulunma**
- **Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma**
- **Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma**
- **Duyulardan Hareketle Yazma**
- **Grup Olarak Yazma**
- **Eleştirel Yazma**

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar şöyle belirlenmiştir (Köksal, 2001: 7. Akt. Girmen, 2007: 36-37):

Bilişsel boyut: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak bilişsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

Duyuşsal boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

Devinişsel boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölüme araştırmanın problemiyle ya da alt problemleriyle ilişkili olan çalışmalar aktarılmaya çalışılmıştır. Alan taramasında Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerine yönelik olan öğrenme alanları hakkındaki görüşlerini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın özgün olduğunu söylememiz mümkündür.

Güven'in (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul, Düzce, İzmir, Aydın, Van, Şırnak, Konya illerinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilmiş 12 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Veri elde etmek için Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve elde edilen veriler elde edilen veriler önce yazıya aktarılmış ardından nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, ulaşılan bulgular kategorileştirilerek

yorumlanmıştır. Bu çalışmada görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, yeni programın etkinliklerle desteklenmesini olumlu bulmaktadırlar ve yeni programın öğrencilerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirici olduğunu, yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığını düşünmektedirler. Bunun yanında görüşmeye katılan öğretmenler, yeni programı yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz görmekte, bu nedenle bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini bildirmektedirler. Öğretmenlerin yarısı, yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturması konusunda sıkıntılar yarattığını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin yarısı bakanlıkça dağıtılan kılavuz kitapların öğretmen açısından olumsuz etkileri olduğunu savunmuşlardır.

Bu çalışmayla benzerlikler gösteren diğer çalışma ise Sandıkçı'nın (2006) çalışmasıdır. Araştırmanın genel amacı, Konya ili merkez ve köy ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Araştırmaya katılan okullar kalabalık, kenar, merkezi, devlet ve özel okul olmaları dikkate alınarak tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmaya Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan 196 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çalışma betimsel bir araştırma olup, saha çalışması şeklinde yapılmıştır. Veriler elde edilirken anket kullanılmıştır. Anket bizzat araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 6'lı likert tipindedir. Ardından bu verileri analiz etmek için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin derslerdeki kavramları olumlu ve olumsuz örneklerle açıkladığı; öğrencilerin kendi görüş ve fikirlerini savunmada onlara imkan tanıdığı; öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve merak uyandırmaya çalıştığı; dersi işlerken öğrencilerin ilgilerini dikkate aldığı; ders işlerken öğrencilerin görüşlerinin alındığı tespit edilmiştir. Bunun yanında ankette bulunan, metot ve teknikleri kullanırken karşılaşılan sorunlar ilgili olarak, öğretmenler genel olarak metot ve teknikleri bildiklerini ancak okullarda gerekli malzemelerin olmadığını ve öğrencilerin seviyelerin aynı olmayışından dolayı metot ve tekniklerin kullanılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirirken karşılaştıkları güçlüklerin, okuma eksikliğinden kaynaklanan

sözcük dağarcığı yetersizliği; ailede okuma alışkanlığının olmaması; büyüklerin model olmaması ve diksiyon bozukluğu olduğunu belirtmişler. Dinleme becerisini geliştirirken karşılaşılan sorunların ise ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırmamaları, yani dersi dinler görünüp, başka şeyler düşünmeleri; öğrencilerin farklı ilgi ve tutum içerisinde yetiştirilmeleri nedeniyle anlatılan konuya karşı ilgisiz davranmaları olduğunu söylemişlerdir. Konuşma becerisi ile ilgili sorunların ise özellikle kırsal kesimden gelen öğrencilerin içine kapanık olmaları, öğrencilerin evde ve okulda az konuştuğundan, konuşmayı istememeleri, sözcük dağarcığının zayıf olması, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersiz olmasından dolayı her öğrenciye konuşma imkânının verilmemesi ve konuların öğrencilere hitap etmemesi olduğunu belirtmişlerdir.

Elvan (2007) değişen ilköğretim Türkçe programına öğretmenlerin bakış açılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma evrenini Ankara ili, Çankaya, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerdeki Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı 46 ilköğretim okulunda görev yapan 360 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmaktadır. Bu öğretmenler tesadüfi örneklem yoluyla seçilmişlerdir. Verileri toplamak için 196 soruluk, 6'lı likert tipinde bir anket oluşturulmuş, deneklere bu anketleri doldurmaları için bir hafta süre verilmiştir. Bir hafta sonunda araştırmacı anketleri toplamıştır. Anket 8 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek içindir. Bu sebeple kalan 7 bölüm için 7 farklı ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin Bu alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa katsayıları ve her bir ölçeğin yapısal geçerlilikleri bulunmuştur. Ankete verilen cevaplar değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar frekans ve yüzdeler tablo halinde düzenlenerek metin içerisinde yorumlanmıştır. Öğretmen görüş puanları için her madde bazında aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır (Elvan, 2007). Araştırmaya göre öğretmenler programın vizyonuna, temel yaklaşımına, temel becerilerin uygunluğuna, öğrenme alanlarının sınıflandırılmasına, öğrenci merkezli öğrenmenin desteklenmesine, öğrencilere ezberlemenin değil düşünmenin öğretilmesine, bilginin günlük hayatla ilişkilendirilmesine ve görsel okuma ve

sunuya yer verilmesine olumlu bakmaktadırlar. Bu, programın bu hususlarda yeterli olduğunu göstermektedir. Bununla beraber öğretmenler yeni programla birlikte dilbilgisi konularının azaltılmasını yanlış bulmaktalar. Kazanımlara bakıldığında en çok benimsenen kazanımın görsel okuma ve yazma öğrenme alanına ait kazanımlar; en az benimsenenin ise yazma öğrenme alanına ait kazanımlar olduğu belirlenmiştir. Öğrenme-öğretmen süreçlerine bakıldığında öğretmenler tarafından en çok benimsenen bölüm hazırlık aşaması; en az benimsenen ise ölçme-değerlendirme aşamasıdır. Araştırmanın etkinliklerle ilgili bölümüne bakıldığında ise en çok beğenilen etkinliklerin dinleme etkinlikleri, en az beğenilen etkinliklerin ise yazma etkinlikleri olduğu belirlenmiştir.

Yiğitoğlu, (2007) ilköğretim dördüncü ve besinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve uygulamada karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi amacıyla, Aksaray İli Eskil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 58 dördüncü ve besinci sınıf öğretmeniyle çalışma yapılmıştır. Verileri toplamak için 32 sorudan oluşan bir anket, öğretmenlere uygulanmıştır. Ele edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiş, frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşım, Türkçe programının amaçları, programın gerektirdiği yöntem ve teknikler, araç-gereç kullanımı ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler programın eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğretme, yaratıcılık özelliği kazandırma konularında yeterli olmadığını ve dilbilgisi konularının diğer öğrenme alanları içinde sezdirilerek öğrenciye verilmesini yanlış bulduklarını belirtmişlerdir.

Güven (2007) ise araştırmasında birinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Esenler ilçesinde bulunan 16 ilköğretim okulunda 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmenine anket uygulamış ve verilerin analizinde frekans ve yüzde analizini kullanmıştır. Araştırmacı araştırma sonunda, öğretmen görüşlerine göre grupla öğretim yöntemlerinin tamamının

birinci kademe Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan öğrenme alanlarında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmayla benzer sonuçları olan yayınlardan biri ise Bektaş'a (2009) ait. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla yapılan çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiş 217 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Veriler toplamak için 76 maddelik bir ölçek kullanılmış, verileri analiz etmek için SPSS paket programı kullanılmış ve frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bunların ardından verilere "t" testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Post-Hoc LSD testleri uygulanmıştır. Araştırmacı, Türkçe öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Türkçe (6–8. sınıflar) Öğretim Programı hakkında genel anlamda olumlu görüş belirttikleri, sadece ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik çekincelerinin olduğunu, programın aksayan yönleri olmasına rağmen olumlu olarak nitelendirilebileceği görüşüne ulaşmıştır.

Konuyla ilgili başka bir araştırma da Kılıçoğlu'nun (2009) çalışmasıdır. 2005 yılında uygulanmaya koyulan Türkçe Programına karşı öğretmenlerin bakış açılarını belirlemek üzere yapılan araştırma mülakat yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Trabzon ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluştururken, örnekleme ise Trabzon ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 20 Türkçe öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan bir mülakat formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre programdaki etkinlikler öğrencilerin bu öğrenme alanlarına yönelik becerilerini geliştirebilecek niteliktedir. Kılıçoğlu (2007) araştırma sonucunda öğretmenlerin %70'inin programdaki hedeflenen kazanımlara ulaşabildiklerini ancak dilbilgisi kazanımlarına ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir.

Bir başka araştırma ise Arslan'ın (2008) çalışmasıdır. Arslan, yaptığı araştırmayı, ilköğretim II. kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin

yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre 2005 yılında hazırlanan Türkçe programını uygulama durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyma amacıyla gerçekleştirmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçede farklı ilköğretim okullarında görev yapan 181 Türkçe öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 145 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise 5'li likert tipinde bir anket uygulanmıştır. Analizler bilgisayarda SPSS for Windows 16.00 istatistik paket programı ile yapılmış ve verilere bağlantılı örneklem için 't' testi, bağlantısız örneklem için 't' testi, ANOVA testi ve LSD post hoc testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda ise öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı tam olarak uygulayamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler yapılandırıcı yaklaşımla ilgili bilgi ve tutumlara sahip olmalarına rağmen sınıf ortamında bunları kullanamamaktadırlar.

Menteşe'nin 2013 yılında yaptığı çalışma, bu araştırmayla benzer sonuçlar gösteren çalışmalardan biridir. Mentese (2013) çalışmasında ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın evrenini Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleri (n=123) oluşturmaktadır. Bu okullar arasından 30 devlet ve özel okulu seçilmiştir. Otuz okulda görev yapan tüm 6-8. sınıf Türkçe öğretmeni (n=98) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu bölümleri ise sırayla kişisel bilgiler, amaç ve kazanımlar, tema/içerik, programın öğretim durumları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), ölçme ve değerlendirme oluşturmaktadır. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı Gruplar t-testi (Paired Sample t-test) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar, programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında

farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersizliği olarak saptanmıştır.

Bu çalışmayla benzer çalışmalardan biri de Susar Kırmızı ve Akkaya'ya (2009) aittir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini İzmir'in Buca İlçesindeki 47 okul oluşturmaktadır. Örneklemine ise tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 15 okul oluşturmaktadır. Çalışma 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiş ve 50 öğretmen çalışmada yer almıştır. Nitel veri analizi yöntemiyle değerlendirilen veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre çıkarılan sonuç ise şöyledir: Öğretmenler etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları, hizmet içi eğitime yönelik olarak sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu çalışmayla ilgili başka bir araştırma da Coşkun'a (2005) aittir. Coşkun çalışmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmada 14 öğretmen ve 124 öğrenciyle yazılı mülakatlar yapılarak veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin 7'si 4. sınıf, 7'si de 5. sınıf öğretmenleridir. 124 öğrencinin 61'i 4. sınıf, 63'ü ise 5. sınıftır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, yeni yöntemler, materyaller ve etkinliklerin dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Yeni programla derslerin daha eğlenceli geçtiğini ve derslerde görüşlerini daha rahat ifade ettiklerini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin ise yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiş, zaman zaman materyal sıkıntısı çektikleri, buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından çok olumlu buldukları, programda en çok dilbilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan (2008) yaptığı çalışmada 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında yer alan hedef/kazanımların, programın genel amaçlarını karşılama düzeyini belirlemeyi amaçlamış ve çalışmayı tarama modelinde yapmıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim programının genel amaçlarıyla hedef/kazanımları taranmış ve birbirini karşılama durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen sonuca göre programdaki genel amaçların, dil becerilerini geliştirme ve üst düzey zihinsel becerileri geliştirme konusunda birbirini karşıladığı fakat değer ve tutumlara yönelik amaçları karşılayamadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmayla ilgili çalışmalardan biri de Ertürk'e (2008) aittir. Ertürk çalışmayı yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedefleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya Afyon il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan 175 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, likert tipi, beşli dereceleme ölçekli anket formudur. Bu ölçme aracı 25 maddeden oluşmaktadır. Verileri analiz etmek için aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, 't' testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yenilenen İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'na yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Öğretmenler, yeni programın mevcut sorunları çözebileceği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebileceği görüşündedirler. Bu görüşlerin cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenine göre bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir.

Üner de (2009) bu çalışmayla benzer bir çalışma yapmıştır. Üner (2009) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu ve uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırma öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Aksaray ili ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 71 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı verileri toplarken hazırladığı bir ankettten yararlanmıştır. Daha sonra bu verileri SPSS paket programı yardımıyla

analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise 7. sınıflar için hazırlanan öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler içerisinde değişik nedenlerden dolayı uygulanamayanların olduğu bazılarının da öğrenci seviyesine uygun olmadığı ileri sürülmüştür. İleri sürülen bu görüş etkinlik örnekleriyle kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından doldurulan anket formlarından elde edilen sonuca göre öğretmenlerin yeni programla ilgili net bir görüşe sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Üner, 2009).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarım modeli ve değişkenler, çalışma evreni ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, konunun bütüncül olarak analiz edilmesine imkân veren nitel bir çalışmadır. Yin'e göre durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma modelidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır Şanlıurfa ili Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerinde yer alan farklı ortaokullardan "basit seçkisiz örneklem" yöntemine göre belirlenmiş 60 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşme yöntemiyle 60 Türkçe öğretmeninden ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ait kıdem yılı ve cinsiyet bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Stewart ve Cash görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 121). Bu formda öğretmenlere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle 4 soru sorulmuştur. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme ile görüşmecilerin yanlılığı veya öznelliği azaltılmaya çalışılmış ve daha fazla görüşmeciye ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanmadan önce alan yazın taranmış ve bu tarama ışığında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki sorular bir araya getirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular üç öğretmen üyesine gönderilerek uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorularda değişiklik yapılarak görüşme formu şekillendirilmiştir. Bu aşamadan sonra Şanlıurfa'da görev yapan dört Türkçe öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeyle soruların anlaşılabilirliğiyle ilgili bilgiler alınmış o doğrultuda düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle yapılan görüşmeler 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilk olarak randevu için görüşme yapılmıştır. Görüşme yapmak için gönüllü olan öğretmenler belirlenmiş ve onların müsait olan zamanlarında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan her öğretmenle yaklaşık olarak 25 dakika boyunca görüşme yapılmış ve görüşme başlamadan öğretmenlere araştırmanın amacı detaylıca açıklanmıştır. Öğretmenlerin cevapları görüşme formlarına yazılarak veriler toplanmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, ortaokulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımlar, hazırlık çalışmaları, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizine temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. Bu yöntemde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, her soru ayrı ayrı olmak üzere, temize geçirilerek kodlanmıştır. Bu kodlar tekrar tekrar okunmuş ve ardından bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmaya çalışılmıştır. Kodların ortak yönlerinden yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar bir öğretim üyesine gönderilerek onun da görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda kodlar ve temalara son şekli verilmiştir.

Bulgular bölümünde öğretmenlerin görüşlerini yansıtırken bütün öğretmenlere 1-60 arasında rakamlar verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetlerini ifade eden, kadını temsil eden 'K', erkeği temsil eden 'E' harfine yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular tablolaştırıldıktan sonra bazı öğretmenlerin görüşleri tabloların altında verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri birebir şekilde aktarılmıştır. Öğretmenlerin yazım, imla ve anlatımdaki eksik veya hataları düzeltilmemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdem yıllarına ait verileri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Tablo 2

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	30	50
6-10 Yıl	14	23
11-15 Yıl	10	17
16-20 Yıl	6	10
21 Ve Üstü	-	-
Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinin 1 ile 5 yıl arasında kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %23'ü 6-10 yıl, %17'si 11-15 yıl, %10'u ise 16-20 yıl arası kıdem yılına sahiptir. Bu araştırmaya 21 ve üstü kıdem yılına sahip hiçbir öğretmen katılmamıştır.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablo 3
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	29	48
Erkek	31	52
Toplam	60	100

Tablo 3 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin %48'inin kadın, %52'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?' sorusuna bağlı olarak 4 tane alt problem cümlesi ortaya çıkmıştır. Bu bölümde bu 4 alt problem cümlesine ilişkin sonuçlar ayrıntılı olarak ortaya konacaktır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?’ alt problemine yönelik olarak, yaptığımız içerik analizinde ortaya çıkan sonuç tablo 4’te ortaya konmuştur.

Tablo 4
Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim
Programları'ndaki Öğrenme Alanlarında Yer Alan Kazanımlar Hakkındaki
Düşünceleri

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri	f
Uygun Bulanlar	22(%37)
Yeterlidir	12
Öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır	3
Kazanımların günlük hayatta karşılığı var	2
Uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir kazanımlar	2
Öğrencileri geliştirir nitelikte kazanımlar	3
Uygun bulmayanlar	38(%63)
Kazanım sayısı çok fazla	13
Öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun değil	9
Bu bölgeye uygun değil	4
Yeterli değil	2
Sürekli aynı kazanımlar işleniyor	3
Uygulanması zor kazanımlar	3
Öğrenme alanlarına verilen ağırlık dengesiz	3
Metinlerle kazanımlar arasındaki ilişki zayıf	1

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri sorulduğunda 60 öğretmenden 22'si bu kazanımları uygun bulduğunu söylemiştir. Uygun buluyorum teması altında en sık rastlanan kod 'yeterli buluyorum' kodudur. 22 kişiden 12'si, kazanımları yeterli bulurken; 3'ü öğrencileri geliştirebilir nitelikte olduğunu söylemiş; 2'si, öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olduğunu söylemiş; 2'si, kazanımların uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir kazanımlar olduğunu belirtmiş, 2'si de kazanımların günlük hayatta karşılığının olduğunu söylemiş. Kazanımları olumlu bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyle:

Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların günlük hayatta karşılığının olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşleri şöyledir: *'Genel olarak günlük hayatta karşılaşılabilecek kazanımların seçilmiş olması öğrenci açısından öğrenilmesi kolaylaştırmaktadır. Yalnız uygulama alanı dışında kalan kazanımlar da mevcuttur'* (Ö19).

Kazanımların öğrenciyi geliştirir nitelikte olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: *'Öğretim programındaki öğrenme alanları öğrenciler için çok faydalı. Okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi alanlarındaki kazanımlar öğrencinin gelişimine katkı sağlıyor. Öğrenciler bu kazanımları okuyarak, yazarak hayata geçirdikleri takdirde çok yararlı oluyor'* (Ö25).

'Bu içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim döneminde sadece 8. sınıfları okutmaktayım. Kazanımların yerinde olduğunu, ancak sınıfların kalabalık olması nedeniyle eksik kaldığını düşünüyorum. Sınıfın kalabalık olması nedeniyle bazı konularda eksiklik yaşanabiliyor' (Ö33).

30 numaralı öğretmen kazanımları yeterli bulduğunu söylemiştir. Bunun yanında şu eksiklikleri de belirtmiştir: *'Okuma, yazma, dinleme alanındaki kazanımların dağılımından memnunum. Sadece 8. sınıfların dil bilgisi kazanımları bazen yoğun olarak karşımıza çıkmakta, bazı etkinliklerde ise yetersiz kalmaktadır.'*

Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına yönelik çalışma sayısı artırılabilir. Yazma çalışmalarının da her metinde bulunmasını isterim. Ayrıca etkinliklerin çalışma kitaplarında sıralanışı çok yanlış' (Ö30).

20 numaralı öğretmen ise kazanım sayısını çok bulmakla beraber kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir.

60 Türkçe öğretmeninden 38'i Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımları uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Kazanımları uygun bulmuyorum teması altında en çok üzerinde durulan iki kod ise 'kazanım sayısının çok olması' ve 'kazanımların öğrenci ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmaması' kodudur. 38 kişiden 13'ü kazanım sayısını çok bulurken 9'u öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun bulmadıklarını, 4'ü kazanımların yaşanan bölgeye uygun olmadığını, 3'ü uygulanması zor kazanımlar olduğunu, 3'ü sürekli aynı kazanımların işlendiğini, 3'ü öğrenme alanlarına verilen ağırlığın dengesiz olduğunu, 2'si kazanımları yeterli bulmadığını, 1'i de metinlerle kazanımlar arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu belirtmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları uygun bulmayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Öğrenme alanlarının dağılımının dengesiz olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: 'Geleneksel sınıflarda dersler kitaplara dayanır. Öğrenmeden çok öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Amaç öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönünü geliştirmektir. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımların da gereken başarıyı yakalayabilmemiz için okul ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Kazanımlar ayrıca sınıflara düzensiz dağıtılmış. Kimi sınıflarda sadece okuma ve yazmaya yoğunlaşmışken, 7. ve 8. sınıflarda dilbilgisi ağırlıktadır' (Ö36).

Metinlerle kazanımlar arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşünen bir öğretmen bunun yanında kazanımların ilgi çekici olmadığını da düşünmektedir. Bu

öğretmen şunları belirtmiştir: *'Kazanımların öğrenci merkezli olması olumlu ama ilgi çekici olmaması belli bir aşamadan öğrenci açısından monotonlaşıyor. İşlenen metin ile kazanımlar arasında bazen ilgi kurulamaması verilmek istenen kazanımı zorlaştırıyor'* (Ö57).

Kazanım sayısının fazla olduğunu düşünen bir öğretmen, Türkçe Öğretim Programları'ndaki başka olumsuz yönler de değinmiştir: *'Kazanımların günlük hayattaki yaşantılarla somut olacak şekilde hazırlanması daha uygun olur. Bu kadar çok kazanımın şu anki milli eğitim sisteminde öğrencilere kazandırılması. İmkansız. Okullardaki kısıtlı imkanlar sonucunda kazanımların uygulanmaya çalışılması zor oluyor'* (Ö58).

49 numaralı öğretmen kazanım sayısının çok olduğunu söylese de, kazanımların açıkça ifade edilmiş olmasını ve farklı etkinlikler yapmaya müsait olmasını beğendiğini söylemiştir: *'Kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmiştir. Farklı etkinlikler yapmaya elverişlidir. Fakat çok fazla sayıda kazanım belirlenmiştir. Tüm bu kazanımların sağlanması için süre oldukça yetersizdir. Ayrıca kazanımların bir kısmının öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum'* (Ö49).

Kazanım sayısını çok bulan bir öğretmen, kazanımların 4 dil becerisini geliştirir nitelikte olduğunu düşünüyor: *'Kazanımlar dört temel beceriyi ve dilbilgisi becerilerini geliştirir nitelikte ancak çok yoğun olduğu için becerileri kazandırmak çok mümkün olmuyor'* (Ö3).

Kazanım sayısı çok fazla kodu altında yer alan bir öğretmenin görüşleri de şunlardır: *'Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun düzeyde kazanımlardır. Ancak müfredat çok yoğun olduğu için kazanımların hepsini verebilmek bazen zor oluyor'* (Ö7).

Kazanımları bölge şartlarına uygun bulmayan bir öğretmenin fikirleri şunlardır: *'Eğitimde eşitlik için ülke genelinde aynı müfredatın, aynı kazanımların kullanılması, beklenmesi doğrudur ancak Şanlıurfa ve diğer Doğu illerindeki eğitim*

durumu göz önüne alındığında öğrencilerden beklenen kazanımlar biraz ağır gelmekte' (Ö15).

Kazanımları bölge seviyesine uygun bulmayan bir öğretmen şunları söylemiştir: 'Konuşma ve yazma çalışmaları bizim bölgedeki öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor. Dilbilgisinde gereksiz ayrıntılar olabiliyor. Kazanımlarda bölgesel farklılık olmalı' (Ö26).

'Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlar soyut ifade edilmiş. Kazanımlar ayrıntılı, karışık ve uzun ama bunları gerçekleştirecek etkinlikler kesinlikle yetersiz. 5. sınıflar için anlaşılması güç metinler ve etkinliklere yer verilmiş' (Ö27).

Sürekli aynı kazanımların işlenmesinden şikayet eden bir öğretmenin görüşleri şunlardır: 'Bazı kazanımlar çok fazla tekrar edilmiş. Daha değişik türden kazanımlara yer verilmelidir. Özellikle öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama kazanımlarına ağırlık verilmelidir' (Ö29).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir? ' şeklindeki ikinci alt problemimizin sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim
Programları'ndaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Hazırlık Çalışmaları
Hakkındaki Görüşleri

Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri	f
Uygun Bulanlar	15(%25)
Dersin işlenişi için temel oluşturuyor	7
Yeterli	4
Öğrenci dikkatini derse çekiyor	2
Öğrencinin konuşma becerisini geliştiriyor	1
Öğrencinin araştırma becerisini geliştiriyor	1
Uygun Bulmayanlar	45(%75)
Sınıftaki teknolojik imkanlar hazırlık çalışmaları için yetersiz	9
Hazırlık çalışmaları için yeterli süre yok	6
Öğrenci seviyesine uygun değil	7
Yetersiz	5
Öğrencilerin bilgiye ulaşması bakımından uygun değil	5
Bölge şartlarına uygun değil	4
Öğrencilerin ilgisini çekmiyor	2
Öğrenciler hazırlık çalışmalarını yapmıyor	2
Bazı metinlerde hazırlık çalışmalarına gerek duyulmuyor	2
Sürekli aynı hazırlık çalışmaları verilmiş	2
Uygulaması güç	1

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?’ şeklindeki ikinci alt problem cümlemize ait bulgulara göre 60 öğretmenden 15’i Türkçe Öğretim Programları’ndaki hazırlık çalışmalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta ‘hazırlık çalışmaları dersin işlenmesi için bir temel oluşturuyor’ noktasıdır. 15 öğretmenden 7’si hazırlık çalışmalarının ders için temel oluşturduğunu düşünürken 4’ü hazırlık çalışmalarını yeterli bulmuştur. Öğretmenlerden 2’si öğrencinin dikkatini derse çektiğini belirtirken 1’i öğrencinin konuşma becerisini, 1’i de öğrencinin araştırma becerisini geliştirdiğini söylemiş. Hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

‘Konunun işlenişinde kitaptaki derse hazırlık çalışmalarının eğer öğrenciler uyarırsa oldukça faydalı olduğunu ve dersin işlenişinde önemli bir altyapı sağladığı fikrindeyim’ (Ö12).

Türkçe Öğretim Programlarındaki hazırlık çalışmalarını, dersin işleniş için temel oluşturma konusunda önemli bulan öğretmenlerden biri şunları söylemiştir: *‘Verilen hazırlık çalışmaları öğrencilerin, kazanım ve konulara daha fazla ilgisinin çekilmesi ve hazır bulunuşluluk seviyelerinin üst düzeye çıkarılmasında etkili olmaktadır’ (Ö51).*

‘Hazırlık çalışmaları, genel olarak öğrencileri öğrenmeye güdüler nitelikte fakat hazırlık çalışmalarında kullanılması önerilen araç gereçleri günümüz şartlarına uygun bulmuyorum. Kasetçalar ve tepegöz sadece nostalji yapmak amacıyla kullanılabilir’ (Ö17).

‘Öğretmen klavuz kitabında yeterli derecede hazırlık çalışmaları tavsiyeleri yer almaktadır. Elbette ki hepsinin uygulanması zor olacaktır. Ancak uygulandığı takdirde başarı sağlayacağını düşünüyorum’ (Ö24).

'Kitaplarda (Kılavuz kitap ve çalışma kitabı) verilen çalışmalar konuya hazırlayıcı niteliktedir. Kılavuz kitapta konularla ilgili gerekli hazırlık çalışmaları vardır. Çalışmalar, öğrencilere faydalı olacak ve konuya iyi bir giriş yapacak şekildedir '(Ö40).

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?' şeklindeki ikinci alt problem cümlemize cevap veren 45 öğretmen ise hazırlık çalışmalarını uygun bulmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 'uygun bulmuyorum' teması altında en çok ortak fikir oluşturdukları kod 'sınıftaki teknolojik imkanların yetersiz olması' kodudur. 45 kişiden 9'u, sınıftaki teknolojik imkanların hazırlık çalışmaları için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı hazırlık çalışmaları için yeterli süre olmadığını, 7'si öğrenci seviyesine uygun olmadığını, 5'i yetersiz olduğunu, 5'i öğrencilerin bilgiye ulaşması bakımından uygun olmadığını, 4'ü bölge şartlarına uygun olmadığını, 2'si öğrencilerin ilgisini çekmediğini, 2'si sürekli aynı hazırlık çalışmalarının verildiğini, 2'si öğrencilerin hazırlık çalışmalarını yapmadığını, 2'si bazı metinlerde hazırlık çalışmalarına gerek duyulmadığını, 1'i de hazırlık çalışmalarının uygulamasının güç olduğunu belirtmiştir. Hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyle:

'Hazırlık çalışmalarını üst düzey olarak görüyorum. Belki de görev yaptığımız bölge seviyesinden kaynaklanıyor. Hazırlık çalışmalarında istenen etkinlikler okulun ve sosyal çevrenin ekonomik durumunda ötürü yeterli derecede yapılamıyor. Bir de hazırlık çalışmalarındaki çalışmaların bazıları toplumumuzun değerlerine uymuyor. Örneğin Tarkan'ın 'dilli düdük' şarkısını CD'den dinletiniz diyor. Bu çalışmadaki-şarkıdaki klipe izletilebilecek bir klip değil... '(Ö10).

Türkçe Öğretim Programları'ndaki hazırlık çalışmalarının sınıftaki teknolojik eksiklikler yüzünden yapılamadığını düşünen 14, 18, 19 ve 22 numaralı öğretmenler şunları söylemişlerdir: *'Hazırlık çalışmalarındaki teknolojik*

uygulamalar sınıflardaki teknolojinin yetersiz olması nedeniyle sıkıntı olmaktadır' (Ö14).

'Öğrencilerin yaşadığı çevre şartlarına ve bilgiye ulaşma şartları açısından gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum' (Ö18).

'Genelde uygulanmayan bir bölümdür. Hazırlık kısmı öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir. Bunun sebebi zamanın ve şartların kısıtlı olmasıdır' (Ö19).

'Hazırlık çalışmalarının bazıları imkanların yetersizliğinden uygulanamıyor. Kendimiz sınıfın seviyelerini de dikkate alarak farklı hazırlık çalışmaları yapıyoruz. Yani öğretmene farklı hazırlık çalışmalar –seçenekleri- sunulabilir. (öğretmeni tembelliğe de itebilir bu fikir.)' (Ö22)

Türkçe Öğretim Programları'ndaki hazırlık çalışmalarını öğrenci seviyesine uygun bulmayan öğretmenlerden birinin yorumu şöyledir: *'Hazırlık çalışmaları kazanımlara öncülük etmesi için verilmesine rağmen öğrencilerin her türlü etkinlik ve okul dışı durumlarına uygun değil. Kazanımların tam ve doğru bir şekilde edindirilmesine ilişkin olması yönünden etkili olduğu açık fakat sadece kaliteli öğrencilerin yapabilecekleri ve diğerlerinin yapamayacakları çalışmalardır. Yönlendirme konusunda öğretmenin her türlü çabayı gösterdikleri durumlarda dahi öğrenciyi derse etkili bir şekilde katması ve her öğrencinin yapacak kapasitesi ya da durumu olup olmadığı durumu göz ardı edilerek hazırlanmış görünüyor'* (Ö43).

'... hazırlık çalışmaların daha da esnetilmesi gerekiyor. Çalışmalar Türkiye'de bulunan tüm okullarda uygulanamaz. Yani Şanlıurfa'nın en ücra bir köyü ile şehir merkezindeki bir okulun aynı şartlarda eğitim göremediği göz ardı edilmemeli' (Ö36).

Bir öğretmenimiz sınıftaki teknolojik imkanların yetersiz oluşunu söylerken, hazırlık çalışmalarının olumlu yönlerinden de bahsetmiştir: *'Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin metni tanıma ve tahmin etme açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgisini çekiyor ve onları metne hazırlıyor. Ancak hazırlık çalışmalarında yer alan bazı sınıf dışı etkinlikler yapılamıyor. Kullanılması gereken bazı araç gereç ve fiziki şartların yetersizliğinden kullanılamıyor'* (Ö49).

Türkçe Öğretim Programı'ndaki hazırlık çalışmalarının bölge şartlarına uygun olmadığını belirten öğretmenimiz şunları söylemiştir: *'Hazırlık çalışmaları genelde merkeze göre hazırlandığından bazı bölge ve şehirlerimizde hazırlıkla ilgili istenen birçok şeyin temin edilemediğini düşünüyorum...'* (Ö59).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' şeklindeki üçüncü alt probleme ait bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim
Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere
yansıması hakkındaki düşünceleri

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansıması hakkındaki düşünceleri	f
Uygun Bulanlar	21(%35)
Öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumludur	8
Yeterli seviyededir	5
Etkinlikler, derslerin verimli geçmesi açısından faydalıdır	3
Öğrenme alanları etkinliklere dengeli şekilde dağılmış	3
Öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler öğrencinin aktif olmasını sağlıyor	1
Etkinlikler, kazanımların aktarılması bakımından önemli	1
Uygun Bulmayanlar	39(%65)
Öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersiz	6
Ders süreleri etkinliklerin yapılmasına yetmiyor	6
Etkinliklerde öğrenme alanlarının dağılımı eşit değil	4
Etkinliklerin birbirine benzer olması öğrencileri sıkıyor	4
Konuşma ve yazma etkinlikleri yetersiz	3
Etkinliklerin sayıca fazla olması öğrencileri sıkıyor	2
Çevre şartlarından dolayı etkinlikler verimli geçmiyor	2
Bazı etkinlikler konuyu yansıtmakta yetersiz	2
Konuşma etkinlikleri yetersiz	2
Dilbilgisi alanına yönelik etkinlikler yetersiz	3
Yazma etkinlikleri öğrencilere ağır geliyor	1
Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin üstünde	1
Yazma öğrenme alanı, beceri geliştirme açısından zayıf	1
Etkinlikler öğrencileri sıkıyor	1
Bazı alanlara yönelik etkinlikler zor, bazıları kolay	1

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?’ şeklindeki 3’üncü alt probleme ait bulgular şu şekildedir: 60 öğretmenin 21’i öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarını uygun buluyorum teması altında en çok değinilen kod ‘öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbirine gayet uyumludur’ kodudur. Bu 21 öğretmenin 8’i öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumlu olduğunu düşünmektedir. Geriye kalan öğretmenlerin 5’i öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarının yeterli seviyede olduğunu, 3’ü derslerin verimli geçmesi açısından etkinliklerin faydalı olduğunu, 3’ü öğrenme alanlarının etkinliklere dengeli şekilde dağıldığını, 1’i öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin öğrencinin aktif olmasını sağladığını, 1’i etkinliklerin kazanımların aktarılması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarını uygun bulmayan Türkçe öğretmenlerinin sayısıysa 39’dur. Öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarını uygun bulmuyorum teması altında öğretmenlerin en çok değindiği iki kod vardır. Bu kodlar ‘etkinlikleri yetersiz buluyorum ‘ ve ‘ders süresi etkinlikler için yeterli değildir’ kodudur. Öğretmenlerden 6’sı öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersiz olarak görürken 6’sı da ders sürelerinin etkinliklerin yapılmasına yetmediğini belirtmiştir. 4’ü etkinliklerde öğrenme alanlarının dağılımının eşit olmadığını belirtmiştir. 4’ü etkinliklerin birbirine benzer olmasının öğrencileri sıkıttığını, 3’ü konuşma ve yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, 2’si etkinliklerin sayıca fazla olmasının öğrencileri sıkıttığını, 2’si çevre şartlarından dolayı etkinliklerin verimli geçmediğini, 2’si bazı etkinliklerin konuyu yansıtmakta yetersiz kaldığını, 2’si konuşma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, 3’ü dilbilgisi alanına yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu, 1’i yazma etkinliklerinin öğrencilere ağır geldiğini, 1’i bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, 1’i yazma öğrenme alanının beceri geliştirme açısından zayıf olduğunu, 1’i etkinliklerin öğrencileri sıkıttığını, 1’i bazı alanlara yönelik etkinliklerin zor, bazılarının kolay olduğunu söylemiştir.

Öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları yetersiz bulan bir öğretmenin görüşleri şöyledir: *‘Türkçe dersi öğrenme alanları çeşitli etkinlikler ve eğlenceli faaliyetlere dönüştürmeye genel olarak çok uygun. Ancak bu konuda bireysel çalışmalar gerekiyor çünkü programda verimli etkinliklere sınırlı sayıda yer veriliyor’* (Ö3).

Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları uygun bulan öğretmenlerden birinin görüşleri de şöyledir: *‘Okuma, konuşma, yazma, dinleme alanları etkinliklerde çok ayrıntılı güzel bir şekilde yer alıyor. Kazanımlar tam anlamıyla gerçekleştirilebiliyor. Ancak dilbilgisi genel olarak sezdirme ve ayırt etme şeklinde etkinlikler yer almasına rağmen testlerde ve genel sınavlarda daha ayrıntılı bilgiler istenmekte bu açıdan dilbilgisi etkinlikleri yeterli değil’* (Ö32).

Bazı öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin kolay, bazı öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin zor olduğunu düşünen öğretmen de şunları söylemiştir: *‘Öğrenme alanlarının etkinliklere yansımaları hakkında şunları söyleyebilirim: bazı alanlar etkinliklere çok basit olarak yansıyor, bazıları ise zorluyor, öğrenciyi. Örneğin, dilbilgisinde bazen çok basit etkinlikler olurken yazma alanında öğrencinin seviyesinden fazlası bekleniyor. Bu durumda öğrenci ya o etkinliği yapmak istemiyor ya da yeterli performansı gösteremiyor’* (Ö56).

‘Özellikle dilbilgisi alanında eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yapılandırmacı bir anlayış hakimdir.. Bundan hareketle verilen etkinliklerin yapılması büyük zaman alıyor. Öğrenciler geçen yıl gördüğü konuları unuttuğu için önce o konuları anlatmak zorunda kalıyoruz. Daha sonra diğer konulara geçiyoruz’ (Ö50).

‘Öğrenciler yeterince okuma yapmadıkları için birçoğunun okuması yeterli düzeyde değil. bu nedenle okuma alanıyla ilgili etkinliklere daha fazla yer veriyorum. Dinleme metinlerinin sayısı az ve dinleme alanıyla ilgili etkinlikler yetersiz.’

Programda dil bilgisine fazlasıyla yer verilmiş. Bu neden konuşma yazma alanlarındaki etkinliklere çok az zaman ayırabiliyorum' (Ö49).

Türkçe Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecinde etkinliklere yansımaları uygun bulunmayan bir öğretmen şunları söylemiş: *'Genel olarak etkinlikler öğrenme alanlarına katkıda bulunmakta ancak gene bazı etkinliklerde bıktırıcı derecede tekrarlara yer verilmiş. Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerinde bir bilgi donanımı gerektiriyor. Bazı etkinliklerse sanki sadece yer işgal etsin diye kitaba konulmuş'* (Ö48).

Konuşma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden birinin görüşleri şu şekildedir: *'Türkçe dersinde genellikle öğrenme alanlarının içinde dinleme ve okuma ön plana çıkmaktadır. Konuşma ve yazmaya da yeterli olmasa da yer verilmektedir. Dil bilgisine de yeterli alan ve zaman ayrılmış olsa da dağılım (zamanlama) açısından problemlili bir durum oluşturduğu kanaatindeyim'* (Ö44).

Türkçe Dersi sayılarının ve sürelerinin öğrenme alanlarının tümüne değinmek için ve etkinlikleri yetiştirmek için az olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: *'Ders süreleri öğrenme alanlarının tamamına vakit ayırmak için yetersiz kalıyor. Sadece süre değil sınıflardaki öğrenci sayıları da öğrenme alanlarının tamamını etkinliklerle işlemek için çok fazla'* (Ö39). Görüşme yapılan kişi, sınıf mevcutlarının fazla olmasından da şikayet etmiştir.

'Öğrenme alanındaki kazanımların uygulamada bazı aksaklıklar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin metni anlama ve kavramaya yönelik etkinlikler verilebilir. Etkinlikler yetersiz. Sadece okuma saatleri konulabilir' (Ö31).

Konuşma kazanımlarının yetersiz olduğunu düşünen bir öğretmenin düşünceleri şunlardır: *'Konuşmaya dayalı etkinliklere az yer verildiğini düşünüyorum. Özellikle bölgemiz çocuklarının konuşmadaki yetersizlikleri göz önüne alındığı zaman...'* (Ö28).

Yazma etkinliklerinin öğrencilere ağır geldiğini düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: *‘Öğrenme alanlarından yazma kazanımları öğrencilere ağır geliyor bazen. Özellikle düşünce yazıları yazma konusunda öğrenciler problem yaşamaktalar’* (Ö20).

Konuşma ve yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden birinin düşünceleri şunlardır: *‘Öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar ders kitaplarında etkinlik kısmında yeterince yer alıyor. Dil bilgisi kazanımlarını öğrenciler çabuk kapıyor. Fakat yazma ve konuşma kısmında yeterli olmuyorlar. Öğrenciler yeterince okumadığı için yazma ve konuşma etkinliklerini yapamıyorlar’* (Ö25).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?’ şeklindeki alt problem cümlemize ait bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan
öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları
hakkındaki düşünceleri

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri	f
Uygun bulanlar	20(%34)
Yeterlidir	13
Kazanımlara yönelik olanları olumlu buluyorum	3
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarını sağlıyor	1
Uygulamaların çeşitli olması bütün öğrencilere ulaşmayı sağlıyor	1
Öğrencilerin eksiklerini belirleyip eğitime yön vermemizi sağlıyor	1
Tema sonlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini beğeniyorum	1
Uygun Bulmayanlar	39(%66)
Yetersizdir	9
Bizim yaptığımız sınavlar genelde açık uçluken merkezi sınavlar çoktan seçmeli oluyor.	4
Daha çok süreç odaklı olmalı	3
Çoktan seçmeli soru sayısı artmalı	3
Açık uçlu soru sayısı artmalı	2
Tema sonu ölçme-değerlendirme etkinlikleri genelde öğrenci seviyesinin üstünde	2
Tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini genelde uygulamıyoruz	2
Dinleme öğrenme alanını ölçmekte güçlük çekiyoruz	2
Yazma becerisini ölçmekte güçlük çekiyoruz	1
Bölgeye göre tekrar düzenlenmeli	1
Öğrencinin hazır bulunuşluluğunu ölçecek uygulamalar yok	1
Konuşma ve yazmaya yönelik ölçme-değ. Uygulamaları yetersiz	1
Okuma becerilerini ölçemiyoruz	1

Öğrenme alanları tam olarak ölçülemiyor	1
Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları yetersiz	1
Konuşma becerisini ölçecek araçlar artmalı	1
Bütün ölçme değerlendirme işlemleri merkezi olmalı	1
Tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilere önemsiz geliyor	1
Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasını öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kılıyor	1
Açık uçlu ve çoktan seçmeli dışında ölçme aracı kullanmıyorum. Bu da ölçme-değerlendirme işleminin verimini düşürüyor	1

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye çalıştığımız 4. alt problem cümlesine ait 1 öğretmen yanıt vermek istememiştir. Bu alt probleme 59 öğretmen yanıt vermiştir.

59 Öğretmenden 20'si Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarını uygun bulan öğretmenlerdinin en sık belirttiği fikir 'ölçme değerlendirme uygulamaları yeterli seviyededir' fikridir. Bu koda 13 öğretmen girmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 3'ü, kazanımlara yönelik olanları olumlu bulduğunu, 1'i bu uygulamaların öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımalarını sağladığını, 1'i uygulamaların çeşitli olmasının bütün öğrencilere ulaşmayı sağladığını, 1'i öğrencilerin eksiklerini belirleyip eğitime yön vermelerini sağladığını, 1'i de tema sonlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini beğendiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 39'u ise Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Burada en çok üzerinde durulan kod ise 'Ölçme ve değerlendirme uygulamaları yetersizdir' kodudur. 9 Öğretmen, öğrenme

alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yetersiz bulduğunu söylemiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 4'ü kendi yaptıkları sınavlar genelde açık uçluken merkezi sınavların çoktan seçmeli olduğunu, 3'ü ölçme değerlendirme işinin daha çok süreç odaklı olması gerektiğini, 3'ü çoktan seçmeli soru sayısının artması gerektiğini, 2'si açık uçlu soru sayısının artması gerektiğini, 2'si tema sonu ölçme-değerlendirme etkinliklerinin genelde öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, 2'si tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini genelde uygulamadıklarını, 2'si dinleme öğrenme alanını ölçmekte güçlük çektiklerini, 1'i yazma becerisini ölçmekte güçlük çektiklerini, 1'i bölgeye göre tekrar düzenlenmesi gerektiğini, 1'i öğrencinin hazır bulunuşluluğunu ölçecek uygulamaların olmadığını, 1'i konuşma ve yazmaya yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersiz olduğunu, 1'i okuma becerilerini ölçemediklerini, 1'i öğrenme alanlarının tam olarak ölçülemediğini, 1'i öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğunu, 1'i konuşma becerisini ölçecek araçların artması gerektiğini, 1'i bütün ölçme değerlendirme işlemlerinin merkezi olması gerektiğini, 1'i tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilere önemsiz geldiğini, 1'i öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasının öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kıldığını, 1'i de açık uçlu ve çoktan seçmeli dışında ölçme aracı kullanmadığını ve bunun da ölçme-değerlendirme işleminin verimini düşürdüğünü söylemiştir.

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Dinleme öğrenme alanının ölçülmesinin güç olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşleri şunlardır: *'Programda hem öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi hem de bizim öğrenciyi değerlendirmemiz için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır ama özellikle dinleme alanıyla ilgili kazanımların büyük bir kısmının ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum'* (Ö49).

‘Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasını öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kılıyor’ kodlamasına giren bir öğretmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olumlu şeyler de söylemiştir. Öğretmenin görüşleri şöyledir: *‘Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yazılı anlatım puanlama anahtarı, okuma gelişim dosyası içinde yer alan formlar kullanışlı. Bunun dışındaki performans değerlendirme ölçekleri işlevsiz. Süre ve öz değerlendirme becerilerinin eksikliği öğrencilerle bu çalışmaların yapılmasını zorlaştırıyor’* (Ö32).

Açık uçlu soru sayısının artmasına gerektiğini düşünen bir öğretmen şöyle söylemiştir: *‘Ders kitapları ölçme- değerlendirme yönünden yetersiz. Çocukların geleceklelerini belirleyen sınavlar test tekniği ile yapılırken ders kitaplarındaki testler yok denecek kadar az’* (Ö26).

Öğrenme alanlarının ölçülemediğini düşünen bir öğretmen de şunları söylemiştir: *‘Öğrenme alanlarının tam olarak ölçülebildiğini düşünmüyorum. Teste dayalı bir ölçme öğrencinin konuşma, yazma, okuma alanlarındaki başarısını, yeterliliğini ölçemiyor’* (Ö25).

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmenin güç olduğunu düşünen bir öğretmenin düşünceleri şunlardır: *‘Çocukların okuma becerilerini ölçmek zahmetli ve zaman alıyor. Çünkü bölge çocukları yeteri seviyede okuma becerisine sahip değil’* (Ö21). Yazma konusunda aynı kaygıları yaşayan öğretmense düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: *‘Yazma becerilerini ölçmek bir işkenceye dönüşüyor. Çünkü çocuk okuduğunu anlamadığı için ne yazacağıının farkında olmuyor’* (Ö1).

Okullarda yapılan yazılı sınavlarla merkezi sınavların pek örtüşmediğini düşünen bir öğretmenin düşünceleri şunlardır: *‘En önemli eksiklik burada ortaya çıkmaktadır. ... Örneğin 8. sınıfta öğrenciler TEOG sınavına alınmaktadır. Sınavda çoktan seçmeli sorular sorulmaktadır. Tavsiye edilen araç gereçlerde buna yönelik çalışmalar hemen hemen hiçbir şekilde bunlara yer verilmemektedir’* (Ö31).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, ‘Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?’ şeklindeki soruya, araştırmaya katılan 60 öğretmenden 22’si, kazanımları uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Oransal olarak baktığımızda öğretmenlerin %37’si kazanımları uygun bulmaktadır. Kazanımları uygun bulan öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta, kazanımların yeterli seviyede olduğudur. 12 öğretmen kazanımların yeterli olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 38’i kazanımları uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu oran %63’e denk gelmektedir. Kazanımları uygun bulmayan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu noktalar şunlardır: 13 öğretmen kazanım sayısının fazla olduğunu düşünmekte, 9’u da kazanımların, öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinin Türkçe Öğretim Programı’nın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan 9 öğretmen bunu açıkça ifade ederken kazanım sayısını fazla bulan 13 öğretmenin de aslında öğrencilerin seviyelerinden dolayı kazanımların fazla olduğunu söylediklerini düşünebiliriz. Çünkü öğretmenler kazanımları tam olarak öğrencilere kazandırmak için harcanması gereken süreden daha fazlasını harcamaktalar. Öğretmenler

programda verilen kazanımların hepsini öğrencilere kazandırmakta zorlanmaktadırlar.

Konuşma öğrenme alanında yer alan kazanımlardan olan ‘konuşmasında kelimeleri doğru telaffuz eder’ ve ‘standart Türkçe ile konuşur’ kazanımları Şanlıurfa’daki ağız özellikleri sebebiyle uygulanması çok güç kazanımlardır. Bu durumun farkında olan bu ve buna benzer kazanımları öğrenci seviyesinin üstünde bulmaktadırlar. Buna benzer kazanımlar öğretmenler tarafından ihmal edilmektedir. Kazanımları fazla bulan öğretmenlerin bu fikri belirtmelerindeki sebebin bu olduğu düşünülebilir.

İkinci alt problem olan ‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?’ şeklindeki soruya yönelik elde ettiğimiz bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’i bu hazırlık çalışmalarını uygun bulmaktadır. Araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı içinde bu sayı %25’e denk gelmektedir. Hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan öğretmenlerin sayısı ise 45’tir. Oransal olarak baktığımızda bu oran ise %75’e denk gelmektedir.

Öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerin oluşturduğu kodlara baktığımızda, en çok öğretmenin birleştiği kod ‘hazırlık çalışmalarının ders için temel oluşturuyor’ kodudur. 7 Öğretmen bu kod altında birleşmiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan öğretmenlerin oluşturduğu kodlara baktığımızdaysa, 9 öğretmenin fikir belirttiği ‘sınıftaki teknolojik imkanların hazırlık çalışmaları için yetersizdir’ kodu öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sı hazırlık çalışmaları için yeterli süre olmadığını söylemiştir. Öğretmenler kazanımların kazandırılması ve etkinliklerin yetiştirilmesinde güçlük çektiklerinden hazırlık çalışmalarına zaman ayıramamaktadırlar. Öğrenci akademik seviyelerinin düşük olması bunda önemli bir

etkendir. Bunun yanında 7 öğretmen de açıkça hazırlık çalışmalarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir.

Birçok araştırmada elde edilen teknolojik imkanların yetersizliğiyle ilgili sonuçlar (Arı, 2002; Özdemir, 2008; Doğan ve Yılmaz, 2012) bu araştırmada da elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u derslerin verimli olarak işlenebilmesi için gereken teknik imkanların yetersizliğinden şikayet etmişlerdir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, sosyo-ekonomik seviye olarak en altta olan bölgelerimizdendir (Ersungur, Kızıltan ve Polat, 2007). Şanlıurfa ili de bu bölgede bulunmaktadır. Bölgenin sosyo-ekonomik durumu sebebiyle evlerde gazete, dergi ve kitap sayısının ve internet ulaşımının istenilen seviyede olmadığını söylenebilir. Hazırlık çalışmalarında istenen birçok şey dergi, gazetelerden ya da internetten elde edilebilen şeylerdir. Öğretmenler bundan da şikayetçi olmuşlardır. 5 öğretmen öğrencilerin hazırlık çalışmalarında istenen bilgilere ulaşmakta zorlandığını, 4 öğretmen de hazırlık çalışmalarının bölge şartlarına uygun olmadığını söylemiştir. Bu 4 öğretmenin bölge şartlarıyla kastettikleri şey de aslında bölgenin sosyo-ekonomik durumunun sonucunda ortaya çıkan teknolojik ilerlemişlikleri ve yazılı-basılı basınla olan ilişkileridir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin 21'i yani %35'i, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarına yönelik olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerden elden edilen verilere göre oluşturulan kodlar içinde, en çok üzerinde durulan kod 'Öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumludur' kodudur. Bu kod altında 8 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarına yönelik olarak

olumsuz görüş belirten öğretmenlerin sayısı 39'dur. Bu sayı, %65'e denk gelmektedir. Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaya yönelik olarak olumsuz görüş belirten öğretmenlerin, en çok üzerinde durdukları kodlar ise 'öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersizdir' ve 'ders süreleri etkinliklerin yapılmasına yetmiyor' kodlarıdır. İki kod altında da 6'şar öğretmen vardır.

Araştırmaya ait dördüncü alt problem cümlesi 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' sorusudur. Bu alt problem cümlemize ait yönelik sorumuza 59 öğretmen cevap vermiş bir öğretmen cevap vermemiştir. Bu alt problem cümlesine yönelik olarak olumlu görüş bildiren öğretmen sayısı 20, olumsuz görüş bildiren öğretmen sayısı ise 39'dur. Oransal olarak değerlendirdiğimiz zaman, bu alt problem cümlemize yönelik olarak olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı %34, olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise %66'dır.

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' şeklindeki alt probleme ait temalardan uygun buluyorum temasına bağlı kodlardan, öğretmenlerin en yoğun olarak bulunduğu kod 'ölçme ve değerlendirme uygulamaları yeterlidir' kodudur. Bu kod altında 13 öğretmen vardır. Bu alt probleme ait ikinci tema olan uygun bulmuyorum temasında ise öğretmenlerin en yoğun olarak bulunduğu kod 'ölçme ve değerlendirme uygulamaları yetersizdir' kodudur. Bu kod altındaysa 9 öğretmen vardır.

Araştırmanın 4 alt problem cümlesinden elden edilen verilere göre, ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına yönelik olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

4. alt probleme cevap veren 59 öğretmeninden 21'i sadece yeterlidir ya da yetersizdir şeklinde cevap vererek Türkçe Öğretim Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan değerlendirme ölçeklerini kullanmadıklarını göstermişlerdir.

2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, sadece öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesine değil öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesine de olanak sağlamaktadır. Bu programı eski programlardan ayıran önemli bir nokta da budur. Fakat araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlayan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıyla ilgili herhangi bir değerlendirme ve yorumda bulunmamışlardır. Bu durum göstermektedir ki öğretmen bu formları kullanmamaktalar ve bu formlarla ilgili yeterli bilgiye sahip değiller.

Türkçe Öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programları'nın asıl uygulayıcılarıdır. Her gün programla iç içe durumdadırlar. Bu sebeple programların eksiklerini, hatalarını kolaylıkla görebileceklerdir. Programların eksik olduğunu düşünen öğretmenlerin programları ihmal etme, uygulamama gibi sorunlarının olması söz konusudur. Bu araştırmanın sonucu da göstermektedir öğretmenlerin büyük kısmı Türkçe Öğretim Programları'nın yeterli olduğuna, öğrenciyi daha ileri seviyeye taşıyabilecek niteliklere sahip olduğuna ve programın öğrenci seviyelerine, bölge şartlarına uygun olduğuna inanmamaktadırlar. Böyle bir durumda programın uygulayıcılarının programdan aldığı verim de düşecektir.

Türkçe Öğretim Programları, ülke genelinde aynı şekilde uygulanmaktadır. Bu program ülke merkezinde hazırlanıp ülkenin en güneyinden en kuzeyine, en batısından en doğusuna kadar tıpatıp şekilde gönderilmektedir. Ülkenin her noktasındaki öğrencilerin dile hakimiyet seviyeleri, sosyo-ekonomik düzeyleri vs. gibi şartları aynı değildir. Bunun yanında ülkede bulunan okullarda, eğitim-öğretimi sağlayacak fiziki şartlar bile farklılık göstermektedir. Ülkedeki birçok okulda Fatih Projesi kapsamında akıllı tahtalar ile uygulamalar yapılırken, bazı okullarda kara

tahta dışında hiçbir imkan yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de en çok şikayet ettiği hususlar bunlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, merkezde hazırlanan programların bölgede yaşayan dil ihtiyaçlarını karşılamadığını, programın öğrencilere çok ağır geldiğini, Türkçe dersine ayrılan ders saatlerinin programın hepsini uygulamak için yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Bu da göstermektedir ki, bölge şartları göz önüne alınarak hazırlanacak olan yeni bir program Şanlıurfa ilinde uygulanan Türkçe derslerindeki verimi artıracak, öğrencilerin Türkçeye olan hakimiyetini artıracak, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ilişkin sıkıntılarını bir nebze de olsun hafifletecektir.

Birçok öğretmen görüşme formunda sorulara ‘yeterlidir’ ya da ‘yetersizdir’ şeklinde cevap vermeyi tercih etmiş, açıklayıcı bilgiler sunmamış, neden yeterli ya da yetersiz bulunduğunu belirtmemiştir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programları’na tam olarak hakim olmadıklarını bize göstermektedir.

Şanlıurfa’da yaşayan çocukların birçoğu anne ve babalarından ilk olarak Kürtçe kelimeleri duyuyorlar. Öğrendikleri ilk dil Kürtçe oluyor. Çocuklar okul öncesi döneme kadar Türkçeyi sadece televizyonlarda duyabiliyorlar. Çünkü anne-baba genelde Kürtçe konuşuyor. Birçok çocuğun Türkçeye tanışması 6-7 yaşlarındayken okula başladıklarında oluyor. Bu yaşta öğrenilmeye başlanılan dil asla çocuğun ilk öğrendiği dil kadar etkin kullanılamıyor, çoğu zaman sonra öğrenilen dilin derinliklerine inilemiyor. Çünkü öğrencilerin Türkçe hazır bulunuşlukları yeterli seviyede olmuyor. Öğrenci, öğrenim hayatı boyunca bir dil problemiyle karşı karşıya kalıyor. Öğrenciler metinlerin derin anlamlarını fark etmekte güçlük çekiyorlar, çoğu zaman konuşmaların, metinlerin vermek istedikleri mesajları alamıyorlar. Metin ya da konuşmalarda geçen atasözleri, deyimler çocuk için anlaması güç kelime grupları olmaktan öteye gidemiyor. Birçok atasözü ve deyim ilk kez öğretmenler ya da metinler tarafından öğrenciye ulaştırılıyor. Şanlıurfa’da, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı’na yönelik görüşlerinin olumsuz olmasının sebeplerinden biri de çocukların yaşadığı bu dil problemidir.

Şanlıurfa ili, öğretmen açığının en fazla olduğu illerden biridir. Bu sebeple Şanlıurfa, birçok öğretmenin ilk görev yaptığı ildir. Tablo 2'ye baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinin 1-5 yıl arasında kıdem yılına sahip öğretmenler olduğunu görebiliriz. Bu gruptaki öğretmenler öğretmenlik mesleğini, bu mesleğin gerekliliklerini uygulamalı olarak ilk kez görmekteyiz. Her ne kadar lisans eğitimi sırasında öğretmenlik uygulaması dersleri verilmiş olsa da gerçek deneyim mesleğe başladıktan sonra yaşanmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak Türkçe Öğretim Programı'nı beğenmemelerini bu meslekte yeni olmalarına da bağlayabiliriz. Çünkü öğretmenlik mesleği bu meslekteki yaşantıların artmasıyla şekillenmektedir. Öğretmenleri programları, şartları, durumları yeni yeni fark etmektedirler.

Tartışma

Ertürk (2008) Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşlerini ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenlerin Türkçe Öğretim programları'yla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Ertürk (2008)'ün çalışmasının sonuçlarıyla örtüşür nitelikte değildir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe Öğretim Programları'nı beğenmediklerini belirtmişlerdir, olumlu görüş bildirmemişlerdir. Bu sebeple Ertürk'ün (2008) çalışmasının bu çalışmayla farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Yıldırım ve Er'in (2013) sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) Dinleme / İzleme alanına yönelik amaç ve kazanımları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, görüşme yapılan 15 öğretmenden 10'unun kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu 10 öğretmenin kazanımları öğrenci seviyelerine uygun bulmamasının sebebi Türkçe Öğretim Programı'nın bölgesel farklılıkları göz ardı ettiğini düşünmeleridir. Yıldırım ve Er'in çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerini ölçtüğümüz 1. alt problemde, görüşme yaptığımız 9 öğretmen kazanımların öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun

olmadığını, 4 öğretmen ise kazanımların bu bölgeye uygun olmadığını düşünmektedir.

Durukan (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamış ve Türkçe Öğretmenlerinin kazanımlarla ilgili olarak ortalama düzeyde olumlu görüş bildirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın birinci alt probleminde elde edilen sonuçlarda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %63'ü Türkçe Öğretim Programlarıyla ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Durukan'ın (2013) çalışmasının sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?' şeklindeki soruya ait verileri destekler ya da bu verilerle farklılık gösteren sonuçların bulunduğu çalışmalara rastlanmıştır. Anılan ve diğerlerine (2008) göre, öğretmenlerin araç-gereç temini yüzünden hazırlık çalışmalarında başarılı olamadıkları görülmüştür (Akt. Coşkun, Balcı ve Arısoy, 2010). Bu çalışmada ise dokuz öğretmen, hazırlık çalışmalarında en çok karşılaşılan sorun olarak sınıftaki teknolojik imkanların yetersizliğinden şikayet etmişlerdir. Bu sonuca göre Anılan ve diğerlerinin çalışması bu çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçla benzerlik gösteren başka çalışma sonuçları da vardır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğretmenler sınıftaki teknik ve teknolojik imkanları yetersiz bulmaktadırlar (Arı, 2002; Özdemir, 2008; Doğan ve Yılmaz, 2012).

Hazırlık çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin en çok karşılaştıkları ikinci sorun süre yetersizliğidir. Araştırmaya katılan 6 öğretmen hazırlık çalışmaları için sürenin yetmediğini düşünmektedir. Karacaoğlu ve Acar da (2010) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar, Türkiye'de 2005 yılında yenilenen

programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları öncelikli sorunları betimleme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacıyla yaptıkları çalışmada öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında araç-gereç eksikliğinin ve sürenin yetersizliğinin öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri konu olduğunu tespit etmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar'ın (2010) çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte alan yazındaki başka çalışmalar da araç-gereç eksikliğinin öğretim programlarının uygulanmasındaki önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir (Fidan, 2008; Yalar, 2010; Güven, 2011; Demir ve Şahin, 2009).

Yaylı ve Solak (2007) yaptıkları çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarını incelediğimizde bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yaylı ve Solak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ders süreleri konusunda şikayet ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenler ders sürelerinin yetmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın 3. alt problemine ait sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin en çok fikir belirttiği iki noktadan biri ders sürelerinin kısa olmasıdır. 6 öğretmen ders sürelerinin kısalığından yakınmıştır. Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) çalışması da bu noktada bu çalışmayı destekler niteliktedir. Susar Kırmızı ve Akkaya, bazı öğretmenlerin etkinlik sayısını fazla bulduğu ve ders sürelerinin yetmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın 3. alt problemine ilişkin verilerde de 6 öğretmenin ders sürelerinin etkinlikler için yetmediği ve 2 öğretmenin de etkinlik sayısını fazla bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güfta ve Özçakmak'ın (2013) çalışması bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, yazma etkinlikleri amaca uygunluk, anlaşılabilirlik, uygulanabilirlik ve düzeye uygunluk açısından incelenmiştir. Bu 4 hususta olumsuz görüş bildiren öğretmenler olsa da, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin geneli öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur. Bu çalışmada ise etkinliklere yönelik olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında,

öğretmenlerin yüzde 65'inin etkinlikler konusunda olumsuz fikir bildirdiği tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, yapılandırıcı yaklaşımla hazırlandığından bu yana, geleneksel ölçme araçlarının daha az kullanılmaya başlandığı bir programdır. Türkçe Öğretim Programı'nda, alternatif ölçme araçlarıyla öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdikleri gelişimler ölçülmelidir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler ölçme ve değerlendirme noktasında henüz yeni programın gerekliliklerini tam olarak yerine getirememektedirler veya alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değildirler (Duban ve Küçükıymaz, 2008; Bekci, 2007; Çoruhlu Şenel, Er Nas ve Çepni 2009; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012).

Şahin ve Abalı Öztürk (2014), sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ortaya koyabilmek ve ilkokullarda uygulanan ölçme-değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek için yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının %77'sinin gelecekteki öğretim hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını kullanacaklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin sadece 3'ünün ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha çok süreç ağırlık olmasını talep ettikleri görülmüştür. Bu üç öğretmen dışında alternatif ölçme-değerlendirme araç ve uygulamalarıyla ilgili herhangi bir görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır. Bu da bize öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra ölçme araçlarıyla ilgili fikirlerinin değiştiğini göstermektedir.

Karadüz (2009) yaptığı çalışmada, 'ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreçten daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu uygulamalara göre yapılandırmacı amaca yönelik değerlendirmenin olduğunu söylemek mümkün değildir.' sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularında, sadece 3 öğretmen süreç değerlendirmenin öne çıkmasını istemiş, bu 3 öğretmen dışındaki hiçbir öğretmen yapılandırıcı yaklaşımın getirmiş olduğu ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bir şey söylememiştir. Bu da

Karadüz'ün (2009) çalışmasının bu çalışmayı destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Karadüz'ün (2009) ulaştığı bir başka sonuçsa öğrencilerin sonuç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamaları altında ezilmeleridir. Karadüz bunun en önemli örneğinin o dönemde 8. Sınıf öğrencilere uygulanan SBS olduğunu söylemiştir. Günümüzde TEOG ismiyle uygulanan sınav geçmişte uygulanan SBS'nin yerine uygulamaya konmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü kendi sınavlarında açık uçlu sorular kullandıklarını fakat merkezi sınavlarda öğrencilerin daha çok çoktan seçmeli sınavlarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Bu da göstermektedir ki, öğretmen sonuç odaklı merkezi sınavlara daha çok önem vermekte ve öğrenciler bu sınavların altında ezilmekteler.

Öneriler

Yapılan bu araştırmaya göre şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe Öğretim Programı'ndaki Kazanımlara İlişkin Öneriler

1. Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar, bölgelere göre tekrar düzenlenmesi verimi artırmak açısından önemlidir. Merkeze göre hazırlanan kazanımlar bazı bölgelerde ihtiyaçları karşılamamaktadır. Bu konu dikkate alınmalıdır.
2. Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımları; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre tekrar düzenlenmek öğrencilerin derse olan tutum ve adlılarını değiştirecektir. Bu sebeple bu hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'ndaki Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Öneriler

1. Türkçe Öğretim Programı'na ait hazırlık çalışmalarından, sınıflardaki teknolojik imkanların kısıtlı olması sebebiyle verim alınamamaktadır. Hazırlık çalışmaları imkanlar dahilinde düzenlenmeli ya da okul veya sınıflar hazırlık çalışmalarının uygulanmasına uygun hale getirilmelidir.
2. Türkçe dersinin haftalık ders saati sayısının artırılması, hazırlık çalışmalarının uygulanabilir hale getirilmesi açısından önemlidir. Bu sebeple ders sayıları artırılmasında fayda görülmektedir.
3. Hazırlık çalışmaları, öğrencilerin imkanlarına uymamaktadır. Hazırlık çalışmalarında, öğrencilerin ulaşabileceği materyallerin kullanılması öğrencilerin derse daha hazır gelmesini sağlayacaktır.

Türkçe Öğretim Programları'nda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Öneriler

1. Öğrenme alanlarına ilişkin etkinlikler, hem nitelik hem de nicelik olarak gözden geçirilmeli ve bu iki öğenin seviyeleri artırılmalıdır.
2. Etkinliklerin birbirine benzer olması, öğrencilerin etkinliklere karşı olan ilgisini bir süre sonra azaltmaktadır. Bu sebeple etkinliklerin çeşitlilikleri artırılmalı ve öğrencileri eğlendirebilen ve onların ilgisini çeken etkinlikler programda yer almalıdır.

Türkçe Öğretim Programı'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı ölçmekte güçlük çekiyorlar. Bu becerilerin ölçülebilmesi için gerekli olan ölçme araçlarının sayısı artırılmalıdır.
2. Tema sonlarında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları, temanın içinde daha sık yer almalıdır. Bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının içinde yer açık uçlu ve çoktan seçmeli tipindeki soruların sayıları artırılmalıdır.
3. Tema sonlarında yer ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmelidir.

4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında, hiçbir öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olarak fikir beyan etmediği görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını kullanmadıkları ve bu konuda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, uygulamalarıyla ilgili bilgilerini artırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili verdikleri cevaplar 'yeterlidir' ya da 'yetersiz' şeklinde açıklayıcı olmayan bilgilerdir. Bu da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme noktasında Türkçe Öğretim Programı'nı pek de tanımadıklarını göstermektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili hizmet içi eğitim alması öğretmenlerin bu husustaki yeterliklerini artıracaktır.

Genel Öneriler

1. Ülkemiz okullarındaki sınıflarda, öğrencilerin sayıları, bir dersi verimli şekilde işlenebilmesi için gerekli olan sayının üzerindedir. Sınıf mevcutlarının gözden geçirilerek öğretime uygun hale getirilmesi çalışma sonuçlarına göre faydalı bulunmuştur.
2. Şanlıurfa ilindeki Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde yapılan bu çalışmaya göre, Türkçe Öğretim Programı bu bölgeye uygun özellikler taşımamaktadır. Öğrencilerin seviyeleri, ilgileri, ihtiyaçları ve ekonomik imkanları sebebiyle program neredeyse uygulanamaz haldedir. O sebepledir ki program yukarıda belirtilen öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenirse öğrencilerin Türkçe derslerinde performansları artacaktır.
3. Okullardaki, sınıflardaki teknolojik donanımların eksikliği, derslerin işlenişini güçleştirmektedir. Buralardaki donanımlar programın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenirse faydalı olacaktır.
4. Program geliştirmeciler öğretim programlarını hazırlarken merkezdeki şartları değil ülke genelini göz önüne alırsa ya da her bölge için ayrı programlar hazırlarsa programın ihmal edilen yönleri azalacaktır.

5. Bu araştırmayla benzer çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmesi yada farklılık gösteren sonuçlara ulaşılması programlar ilgili olarak alınacak önlemlerin önemini ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999). **Sözlü anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akgül, G. (2010). İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 Sınıflar) 2006 Öğretim Programında Yer Alan Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analiz Edilmesi Ve Sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Hatay.
- Akkaya, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Sayı 14(4).
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 2(1).
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. Sayı 34(154).
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 146. (Nisan 2000).
- Akyol, H. (2006). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.

- Altınırdört, G. (2013). Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış. **Ege Eğitim Dergisi**. Sayı 14(2). (Aralık 2013).
- Altıntaş, E. Ve Küçükahmet, L. (Ed). (2000). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B. ve Okkirman, U. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. VII. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arhan, S. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması). **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 153-154. (Kış-Bahar 2002).
- Arıcı, A. F. (2012). **Okuma Eğitimi**. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2012). Kutadgu Bilig’de Dinleme Ve Konuşma Becerisine İlişkin Sözler. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 3(7). (Haziran 2012).
- Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

- Arslan, F. (2010). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt:40. Sayı: 1.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 8(29). (Kasım 2012).
- Aydın, G. ve Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı 2(9). (Aralık 2009).
- Aydın, N. (2009). Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, İ. S. Ve Yangil, K. (2013a). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Edimsel Sınıflandırılması. **Turkish Studies**. Sayı 8(1).
- Aydın, İ. S. (2013b). Yazılı İronik Metinlerin Anlamlandırılması Üzerine Bir Durum Saptaması: Köşe Yazısı Örneği. **Bilig**. Sayı 64.
- Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü, **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı: 13. (Bahar 2003).
- Balcı, A., Coşkun, E. Ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. **Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 1(1). (Kış 2012)

- Banguoğlu, T. (2007). **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK Yayınları.
- Bas, B. (2006). 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baş, Ş. (2009). Yeni Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tespit Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Batar, M. Ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. **International Journal of Language Academy**. Sayı 2(4).
- Batur, Z (2012). Divânü Lûgati't-Türk'te Anlama ve Anlatma Becerilerine İlişkin Örnekler. **Turkish Studies**. Sayı 7(2). (Haziran 2012).
- Bekci, B. (2007). İlköğretim Birinci Kademe 4. Ve 5. Sınıfta Değerlendirme Araçlarının Çoklu Kullanımı Ve Öğretmenlerin Bu Araçların Kullanımına İlişkin Yeterlik Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bektaş, D. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Blaha, B. A. ve Bennett, J. M. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri**. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Bloom, B. S. (1998). **İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme** (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi Ve Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Türkoloji Araştırmaları Dergisi**. Sayı 4. (Mayıs 2009).
- Burdurlu, İ. Z. Ve Kantarcı, İ. (1971). **Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi**. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Burley - Allen, M. (1995). **Listening: The Forgotten Skill**. (20. Basım). New York: Willey.
- Büyükikiz, K. K. Ve Hasırcı, S. (2013). Anadili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. **Okuma Yazma Araştırmaları Dergisi**. Sayı 1(1). (Yaz 2013).
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 11. (Bahar 2002).
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Sayı 5(2). (Kasım 2005).
- Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. Kırkkılınç, A. Ve Akyol, H. (Ed.) **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E., Balcı, A. Ve Arısoy, A. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 9(2).

- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. Sayı 7(1). (Mart 2012).
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 2. (Şubat 2001).
- Çifçi, Ö. (2007). Aktif Dinleme. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 176. (Ekim 2007).
- Demir, C. Ve Barın, E. (2010). **Türk Dil Bilgisi 1: Ses Bilgisi**. (2: Basım). Ankara: Öncü Basımevi.
- Demir, C. Ve Yapıcı, M. (2007). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 9(2). (Aralık 2007).
- Demir, S. Ve Şahin, S. (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırıcılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. **Journal of Qafqaz University**. Sayı 26.
- Demirel, Ö. (1999a). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999b). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). **Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 6(2). (Bahar 2008).

- Doğan, Y. ve Yılmaz, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi. Sayı 2(2).
- Duban, N. Ve Küçükıılmaz E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına ilişkin Görüşleri. **İlköğretim Online**. Sayı 7(3).
- Durukan, E. (2008). **İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar – Hedef/Kazanımlar İlişkisi**. Türkçe Öğretimi Kongresi. (18 – 20 Mayıs 2008). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Ve Milli Eğitim Bakanlığı.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 8. (İlkbahar 2013).
- Ellis, R. (2002). **Communication Skills – Stepladders to Success for the Professional**. Bristol: Intellect Boks.
- Elvan, Z. (2007). Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ergin, A. (1998). **Öğretim Teknolojisi- İletişim**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ergin, A. (2008). **Eğitimde Etkili İletişim**. (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersungur, Ş.M., Kızıltan, A. ve Polat, Ö. (2007). Türkiye’de Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması: Temel Bileşenler Analizi. **İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. Sayı 21(2). (Haziran 2007).

- Ertürk, A. İ. (2008). Yenilenen ilköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri Ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşıllanması. **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 10.
- Fidan, N.K. (2008). İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Kuramsal Eğitimbilim**. Sayı 1(1).
- Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Grellet, F. (2010). **Developing Reading Skills: A Practical Guide To Reading Comprehension Exercises**. (29. Basım). New York: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi Ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 23(2). (Şubat 2007).
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı 3(12). (Kasım 2010).
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 30(2).
- Göğüş, B. (1978). **Türkçe Ve Yazın Eğitimi**. Ankara. Gül Yayınevi.

- Graham, S. ve Harris, K R. (2005). **Writing Better**. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Güfta, H. Ve Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi**. Sayı 10(21).
- Günay, V. D. (2004). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual.
- Gündüz, O. (2013). Konuşma Eğitimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. (3. Basım). Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 6(11).
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi**. Sayı 8(15).
- Güneş, F. (2012a). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012b). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. **Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 1(1). (Kış 2012).
- Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 29. (Nisan 2011).
- Güven, S. (2007). Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Yönelik Olarak Kullanılan Grupla Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği Hakkında Öğretmen Görüşleri Nelerdir?. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İnnalı, Ö. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık Almanya'daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak. **Dil Dergisi**. Sayı 135.
- İşcan, A. (2007). Dil Ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. **Erciyes Dergisi**. Sayı 30. (Nisan 2007).
- Kadayıfçı, H. (2001). Lise 3. Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramların Belirlenmesi ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Yanlış Kavramların Giderilmesi Üzerine Etkisi. Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kantemir, E. (1995). **Yazılı Ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen Programın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. **Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1. (Haziran 2010).
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında

Eleştirisi. **Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 22(1).

Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Bilim ve Teknik*. Sayı 526. (Eylül 2011).

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. Ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1(2).

Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. **Yazma Eğitimi**. Özbay, M. (Ed). Ankara: Pegem.

Katrancı, M. Ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. **The Journal of Academic Social Science Studies**. Sayı 6. (Haziran 2013).

Kavcar, C.; Oğuzkan, F. Ve Aksoy, Ö. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C.; Oğuzkan, F. Ve Sever, S. (2005). **Türkçe Öğretimi**. (7. Baskı). Ankara: Engin Yayıncılık.

Keçik, İ. ve Subaşı Uzun, L. (2004). **Türkçe sözlü ve yazılı anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.

Kılıçoğlu, M. (2009). 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.

Korkmaz, H. (2004). **Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

- Köksal, K. (2001). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 13. (Mart 2003).
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel Ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 31(1). (Nisan 2011).
- Lunstrum, J.P. Ve Irvin, J.L. (1982). Social Studies And The Integration Of Basic Skills: A Reply To Johanna Lemlech. **Social Studies**. Sayı 73(6).
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 1(1).
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 2(1).
- Mamur, N. (2011). Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Ölçme Ve Değerlendirme Araç Ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlikleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 9(3). (Yaz 2011).
- Melanlıoğlu, D. Ve Karkuş Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. **Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 2(6). (Bahar 2013).
- Menteşe, H. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muhcu, G. (1997). İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Naylor, D.T. Ve Diem, R.A. (1987). **Elementary and Middle School Social Studies**. New York: Random House.
- Nalıncı, A. N. (2000). **Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma**. Ankara. Ümit Yayınları.
- Ocak, G. (2003). İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi. **İlköğretim Online**. Sayı 3(2). (Haziran 2004)
- Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okur, A. (2007). Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi Ve Kavram Gelişimine Etkisi (MEB Tarafından İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğindedir). Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Okur, A.; Süğümlü, Ü. Ve Göçen, G. (2013). İkna Edici Konuşma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avustralya Anadili Öğretimi Ders Materyalleri Ve Türkçe Örneği). **Turkish Studies**. Sayı 8(8). (Eylül 2013).
- Onan, B. (2011). **Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Örge Yaşar, F. (2014). Nitel Bir Araştırma: Türkçe Dersinde Beceri Eğitimi. **Turkish Studies**. Sayı 9(6). (Haziran 2014).

Öz, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yay.

Özbay, M. (1997). Türkçe Öğretiminde Programın Önemi. **Çağdaş Eğitim**. Sayı 232. (Mayıs 1997).

Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. **Türk Dili Dergisi**. Sayı 82. (Ocak 2001).

Özbay, M. (2003). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gölge Ofset.

Özbay, M. (2005a). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.

Özbay, M. (2005b). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. **Journal Of Qafkaz University**. Sayı 16. (Güz 2005).

Özbay, M. (2005c). Bilim Ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**. Sayı 2. (Bahar 2005).

Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009a). **Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009c). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. (3. Basım). Ankara. Öncü Kitap.

- Özbay, M. Ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. Sayı 7(1). (Mart 2012).
- Özdemir, B. (2014). Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Ve Yazma Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri Ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 8(4). (Güz 2010).
- Özdemir, S. M. (2008). **Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel Bir Çalışma**. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (1-3 Eylül 2008)
- Özdemir, E. Ve Binyazar, A. (2006). **Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı**. İstanbul: Papirüs.
- Sağlam, (Yeşiltepe) Ö. (2010). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü. Ankara.
- Sandıkçı, C. (2006). Öğretmenlerin İlköğretim Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri (Konya İlinde Bir İnceleme). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya**. (9. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Saraçoğlu, A. (2000). **Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. Eskişehir. Etam A.Ş.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme** (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, Frank. (1984). **Reading Without Nonsense**. New York: Teachers College Press.
- Susar Kırmız, F. Ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 25.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. **İlköğretim Online**. Sayı 6(2). (Mayıs 2007).
- Şahin, S. Ve Abalı Öztürk, Y. (2014) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Sayı 22(1). (Ocak 2014).
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. Ve Çepni, S. (2009). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 6(1).
- Taşer, S. (2000). **Konuşma Eğitimi**. İstanbul. Papirus Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). **Türkçe Sözlük**. (10. Basım). Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). **Yazma Eğitimi**. İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 9(3). (Aralık 2009).
- Temizkan, M. Ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. Sayı 2(2).
- Temizyürek, F.; Erdem, İ. Ve Temizkan, M. (2014). **Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)**. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Topçuoğlu Ünal, F. Ve Tekin M. T. (2013). Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metoforik Algıları. **Turkish Studies**. Sayı 8(3). (Mart 2013).
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 27. (Ocak 2011).
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2010). **Genel iletişim kavram ve modeller**. Ankara: Seçkin.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına Ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği). **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 36.
- Türkel, A. Ve Önlücömert, N. (2013). Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği Ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Turkish Studies**. Sayı 8(12).

- Tüzel, S. (2010). Görsel Okuryazarlık. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 27. (Ocak 2011).
- Uçgun, D. Ve Özbay, M. (Ed). (2011). **Yazma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 23. (Şubat 2007).
- Ungan, S. (2013). Dinleme Eğitimi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkılıç, A. ve Uluğ, F. (1995). **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ün Açıkgoz, K. (2005). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üner, Ş. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun Ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Ülper, H. (2010). **Okuma Ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011a). Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş Ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 30. (Ağustos 2011).
- Ülper, H. (2011b). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 11(2). (Bahar 2011).

- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 15.
- Yangın, B. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. Ve Girmen, P. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8(3). (Aralık 2012).
- Yaylı, D. Ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. **Turkish Studies**. Sayı 9(6). (Haziran 2014).
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgiler Ve Okuma Becerileri. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 26(1). (Nisan 2006).
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi**. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. Ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç Ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 2(2).
- Yiğitoğlu, R. (2007). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yurdakul, B. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Demirel, Ö. (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul:

Cinsiyet:

Kıdem Yılı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ek 2: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46017885-125.99-E.4971822
Konu: Bahadır OĞUZ'un Tez Çalışması

13.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22.04.2015 tarih ve 044 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bahadır OĞUZ'un "**Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasının ekli listede yazılı okullarda ilgili tarafından, ilgi (b) yönergenin ilgili maddeleri doğrultusunda, İlimiz Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü İlçesi ortaokullarında eğitim öğretimin aksatılmadan ve gönüllük esasına dayalı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Osman YAVUZ
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
13.05.2015

Sadullah GENCER
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Eki- Tez Yazıları (24 Sayfa)

Hamidiye Mah.Necmettin Cevheri Cad.No:20 63300 Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ: [www.http://sanliurfa.meb.gov.tr](http://sanliurfa.meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Halil KAYA -V.H.K.İ.
Tel: (0414) 318 85 00
Faks: (0414) 318 87 87

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 988e-72dc-3021-b9ab-da38 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39930676/125.05/200/5039060
Konu: Bahadır OĞUZ'un Tez Çalışması

14.05.2015

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İZMİR

İlgi : a) 22.04.2015 tarih ve 1131 sayılı yazınız.
b) Şanlıurfa Valiliğinin 13.05.2015 tarih ve 4971822 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bahadır OĞUZ'un "Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını yapması ile ilgili Valilik Makamının ilgi (b) onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Sadullah GENCER
Millî Eğitim Müdür V.

Ek- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
Aysa BELET
Millî Eğitim Müdürü
Evrak Kayıt Şekli

Hamidiye Mah. Necmeddin Cevheri Cad. No.:20
Haliliye/Şanlıurfa

Bilgi için

Halil KAYA-VHKİ
Tel: (0 414) 3188500
Faks: (0 414) 3188787

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://...

Ek 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Örnek Formlar

GÖRÜŞME FORMU

0-59

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Şair Nâbî Ortaokulu

Cinsiyet: E.

Kıdem Yılı: 12

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Türkçe kitaplarında son yıllarda ufak tefek değişiklikler yapılmış olsa da genel olarak değişim yavaş, özellikle de son altmış yıldır tutturulan veya takip edilen çizgiden sapılmamıştır. Kazanımlar zenginleşmiş, kazanımlardan çok kaybettirmeye yönelik hazırlanmış gibi... Özellikle bazı sımt kitaplarının birsey verdiğini düşünmüyorum.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmaları genelde merkeze göre hazırlanmış, bazı bölge ve şehirlerimizde hazırlıkla ilgili istenen bir çok şeyin temin edilemediğini düşünüyorum. Bunun yanında hazırlık çalışmaları için birden çok alternatif verilmesi de olumlu sayılabilecek bir durumdur.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenme alanlarının etkinliklere yansması ortaokulun dört sınıfında da aynı olmadığını düşünüyorum. Altı ve sekizinci sınıflarda bu yansımaya iyiyken, beş ve yedinci sınıflarda aynı seviyede olmadığını düşünüyorum.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ölçme ve değerlendirme herhalde kitapların en güzel ve en başarılı yönleri. Orada bir problem olmadığını düşünüyorum.

Ekleme istedikleriniz:

Ders kitaplarımızda, özellikle de seviyemiz sınıf ders kitaplarımızda kültürümüze ait, manevi değerlerimizi yansıtan resim ve metinlere daha fazla yer verilebilir. İnançımızla, kültürümüzle alakası olmayan hatta bunlara karşı olan metinler yerine bizim hikâyelerimiz konulabilir. Mesela siz hiç bir kitapta kasıtlı bir anne, sakatlı bir baba görmezsiniz. Ama niceyi ve dedeyi görebilirsiniz... vb...

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Vatan Ortaokulu

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 6

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımların günlük hayattaki yasentilarla somut olacak şekilde hazırlanması daha uygun olur. Bu kadar çok kazanımın şu anki milli eğitim sisteminde öğrencilere transfer edilmesi imkansız. Okullardaki kitli imkular sonucunda kazanımların uygulanmaya gelmesi zor oluyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmalarını öğrencilerin hazırbulenuluk seviyelerine göre alan kazanacaktır. Öğrencilerin hazırlık çalışmalarını yapması elbette öğretmen ve öğrenci arasında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ancak bu kadar yoğun bir öğretim programı arasında bu hazırlık çalışmalarının yapılan alanıyla öğrencilere yaptırmak güçleniyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrencileri etkinlikler içerisinde adeta boğuyoruz.

Bu kadar çok etkinlik öğrencide bıkkınlık yaratıyor. Drama, oyun, fırtına, altı soru yöntemi sınıf içerisinde çok zaman alıyor diye yapılamıyor. Bu öğretim programındaki yoğunlukla bu sınıf mevcudlarıyla ve okullardaki mevcut şartlarla ideal olmayan hiçbir şey tam anlamıyla gerçekleştirilmiyor.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

~~Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına son zamanlarda yapılan~~
~~metin sınıf ortamında~~

Ekleme istedikleriniz:

Yapılandırmacı yaklaşım diye üniversitelerde o güzel ortam ve imkanlarda sözcükler safeden akademisyen abiler ve ablalar inanın her şey sizin öğrencilere (bizde de aldığımız) anlattığınız gibi olmuyor. Teorik olarak çok güzel ve basit oluyor. Ama pratik kısmına gelince zemini bozuk bir bina gibi üstteki yapı güzel görünse de olmuyor. Bu anlaki yazıyla öğretmenin öğrencinin gözünde basitleştirildiği bir sistemle ve öğrencinin hep öğretmene karşı kurduğu bir ortamda ben yapılandırmacı yaklaşım inanmıyorum. İnarmak istememenin sebebi uygulayamıyor olman da olabilir. Ama benim garip yaptığım şu ara kadarki dört okulda da uygulayan arkadaş görmemişim.

NOT : Yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmene verilen üstün değer!!! sayesinde başka meslek arayışına girdim. Sonuç şu an Hukuk B. sınıf öğrencisiyim.

GÖRÜŞME FORMU

57

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımmız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Ziyeddin Akbulut Ortaokulu
Cinsiyet: Erkek
Kıdem Yılı: 8

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımların öğrenci merkezli olması olumlu ama ilgi getici olmaması belli bir aşamadan öğrenci açısından monotonlaşıyor. İstenen metin ile kazanımlar arasında bazen ilgi kurulamaması verilmek istenen kazanımı zorlaştırıyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmalarının bir bölümü öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi bakımından olumludur. Bazı hazırlık çalışmaları ise öğrenci açısından son derece faydasız ve sıkıcıdır. Hatta birçok başarılı öğrenci bu tip hazırlık çalışmalarında son derece sıkılıyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

= Öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları olumlu olarak görüyorum. Ama verilmek istenen kazanımın abha çok uygulanması gerektiğine inanıyorum.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenim kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan ölçme ve değerlendirme uygulamaları olumlu buluyorum.

Ekleme istedikleriniz:

GÖRÜŞME FORMU

11-50

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Şair Nabi Ortaokulu

Cinsiyet: Kadın

Kıdem Yılı: 8

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımlar yoluyla öğrencilerin bilgi ve beceri edinmesi, değerler kazanması hedeflenir. 7. sınıf bir öğrencinin hâla heceleyerek okuduğu düşünülürse okuma ile ilgili kazanımların bazılarının kazandırılmasında başarıya ulaşıldığını düşünmüyorum. Ayrıca böyle öğrenmelerin yazım kurallarını uygulama ve farklı türlerde metinler yazma yönünden de oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Tema öncesi ya da metin öncesi verilen hazırlık etkinlikleri uygulandığı takdirde oldukça güzel ve başarılı. Ama öğrenciler hazırlıkla ilgili yapacakları önemsemediği için amacına ulaşmayı düşünmüyorum.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

"Özellikle dil bilgisi alanında eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yapılandırma, bir anlayış hakimdir. Bundan hareketle verilen etkinliklerin yapılması büyük zaman alıyor. Öğrenciler geçen yıl gördüğü konuları unuttuğu için önce o konuları anlatmak zorunda kalıyoruz. Daha sonra yeni konulara geçiyoruz.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ölçme ve değerlendirme işini öncelikle yazılı sınavlarla gerçekleştiriyoruz. Yazılıları tek tip sorular değil; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı sorular oluşturuyoruz. Tema sonu kazanım değerlendirme ölçetleri ve gözlem formunu kullanıyoruz. Ama bunları doldurmak öğretmenler için hem zor hem de büyük bir yük. Çünkü her öğrenciyi birçok kazanım yönünden değerlendirmek zor ve çok zaman alıyor.

Ekleme istediğiniz:

GÖRÜŞME FORMU

y - 49

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Bahçelievler Ortaokulu

Cinsiyet: Bayan

Kıdem Yılı: 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmiştir. Farklı etkinlikler yapmaya elverişlidir. Fakat çok fazla sayıda kazanım belirlenmiştir. Tüm bu kazanımların sağlanması için süre oldukça yetersizdir. Ayrıca kazanımların bir kısmının öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmalarının, öğrencilerin metni tanıma ve tahmin etmeleri açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgisini çekiyor ve onları metne hazırlıyor. Ancak hazırlık çalışmalarında yer alan bazı sınıf dışı etkinlikler yapılamıyor. Kullanılması gereken bazı araç gereçler fiziki şartların yetersizliğinden kullanılamıyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenciler yeterince okuma yapmadıkları için birçoğunun okuması yeterli düzeyde değil. Bu nedenle okuma alanıyla ilgili etkinliklere daha fazla yer veriyorum. Dinleme metinlerinin sayısı az ve dinleme alanıyla ilgili etkinlikler yetersiz. Programda dil bilgisine fazlasıyla yer verilmiş. Bu nedenle konuşma ve yazma alanlarındaki etkinliklere çok az zaman ayırayabiliyorum.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Programda hem öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi hem de bizim öğrenciyi değerlendirmemiz için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır ama özellikle dinleme alanıyla ilgili kazanımların büyük bir kısmının ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum.

Ekleme istedikleriniz:

Çalışmamızda başarılar dilerim.

GÖRÜŞME FORMU

0-43

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Vatan Ortaokulu

Cinsiyet: Bayan

Kıdem Yılı: 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımlar, verilen okuma metniyle bağlantılı olduğu için edindirilmesi kolay fakat verilen ders vakti yönünden bakıldığında bazı durumlarda yeterli olmayabiliyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık kısımları kazanımlara öncelik etmesi için verilmesine rağmen öğrencilerin her türlü okul dışı etkinlik ve durumlarına uygun değil. Kazanımların tam ve doğru bir şekilde edindirilmesine ilişkin olması yönünden etkili olduğu açık fakat sadece kaliteli öğrencilerin yapabilecekleri ve diğerlerinin yapamayacakları çalışmalaradır. Yeterli olma konusunda öğretmenin her türlü kabayla bastırıldığı durumlarda da öğrenciyi dersle etkili bir şekilde katması ve her öğrencinin yapacak kapasitesi ya da durumu olup olmadığını durumu göz ardı edilerek hazırlanmış görünüyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenme alanları ilk hedef olarak alındığında öğrenciye yaptırılan çıkarımlar konusunda oldukça fevkalı ve farkındalığı arttırıyor.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Daha fazla olması, daha kapsayıcı olması, kitaplarda daha fazla olup yaptırılması konusındayım. İbnü bitiminde olduğu için öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmiyor.

Ekleme istedikleriniz:-

GÖRÜŞME FORMU

g-w

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Ymer Nasuhi BİLMEN

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 913

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ses - kavramlar farkları çok iyi edilmiştir.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Çocukların seviyelerinin istenilen bir hazırlık çalışması hazırlanmıştır.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ders süresi iyi ama öğrenci sayısı fazla olduğu için her öğrenciye zaman ayranmıyoruz.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Genel sınavlar ile dersteki sınavlar arasında benzerlik vardır. Derste acık ve sorular yöneltildiği şekilde-
tjri söyledikleri halde genel sınavlarda çoktan seçme-
neli yapılmakta.

Ekleme istedikleriniz:

GÖRÜŞME FORMU

0-29

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: *Sarıyer Ortaokulu*Cinsiyet: *Erkek*Kıdem Yılı: *3*

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Kazanımların öğrenciye yönelik olması konusunda etkileri olduğunu düşünüyorum. Kazanımlar yeterli değil uygulanabilirlik açısından geçerli değil. Müddet kazanımlar öğrenme alanına ilişkin azaltılmakta ve değersiz neden olmaktadır. Bence bu alanları belki biraz daha detayli bir kazanım olarak uygulanmalıdır.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmalarının öğrencinin seviyesi ve birtakım özelliklerine tam olarak uygun olmadığını fark ettim - düşünüyorum.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ders süreleri öğrenme alanlarının tamamına yetit ayranet için yetersiz kalıyor. Sadece süre değil sınıflardaki öğrenen sayıları da öğrenme alanlarının tamamını etkilikle ikereet için şöt fazla.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Genellide ölçütler yeterli fakat genire görelilik ve genel-geserlilik yoldan yetersiz.

Ekleme istedikleriniz:

GÖRÜŞME FORMU

032

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Şehit Nusret İmam Hatip Ortaokulu

Cinsiyet: Bayan

Kıdem Yılı: 6

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Uygulanabilirliği yüksek, açıklayıcı, gerçekleştirilebilir kazanımlar yer almaktadır.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Güzel ancak hazırlık aşamasında yaptırılacak etkinlikler uzayabiliyor. Zaman yetmeye-biliyor. 7 saatlik bir konunun bir saati okuma bir saati hazırlığa gittiğinde 5 saat konunun diğer kazanımlarını gerçekleştirilmeye yetmiyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Okuma, konuşma, yazma, dinleme alanları etkinliklerde çok ayrıntılı güzel bir şekilde yer alıyor. Kazanımlar tam anlamıyla gerçekleştirilebiliyor. Ancak dilbilgisi genel olarak sezdirme ve ayırt etme şeklinde etkinlikler yer almasına rağmen testlerde ve genel sınavlarda daha ayrıntılı bilgiler istenmekte bu açıdan dilbilgisi etkinlikleri yeterli değil.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yazılı anlatım puanına anahtar, Okuma gelişim dosyası içerisinde yer alan formlar kullanışlı bunun dışındaki performans değerlendirme ölçekleri işlevsiz. Süre ve öz değerlendirme becerilerinin eksikliği öğrencilerle bu çalışmaların yapılmasını zorlaştırıyor.

Ekleme istedikleriniz:

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

n
015

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Halkın Geleneği O.O

n
0

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 20

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Eğitimde eşitlik için ilke gereğinde aynı müfredatın, aynı kazanımların kullanılması, beklenebilir; doğrudur ancak Sanki ve diğer diğer illerindeki eğitim durumu göz önüne alındığında öğrencilerden beklenebilir kazanımlar biraz ağır gelmekte

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Çalışmaların biraz daha pratik, daha öğrenci seviyesi perspektifinde bulundurulması yararlı olacaktır

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

'tükün birer daha haklılığına' gerekliliğini düşünüyorum. Süre etkinlikler istenildiği gibi yapmaya başlanabilir.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ölçme değerlendirme kriterleri birer dâî öğretmenlere ait olduğu için öğretmenler zümre toplantılarında kriterlere uygun kararlar alabilirler.

Ekleme istedikleriniz:

Türkçe dersler içinde zorunlu olarak en az bir ders saatinin okuma saati şeklinde değerlendirilmesi gerekir. Hatta zorunlu okuma dersi şeklinde de olabilir. Bu okuma eksikliğini ~~ve~~ gidermede ve başarıya atılmada önemli olabilir.

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Profilo Orta Okulu

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 18

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Genellikle kazanımlar öğrenici düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. Dilbilgisi konuları orta okul 5,6,7,8. sınıflar da ki defterler dışındadır. Öğrenci 6. sınıftaki konular daha ağır, 7. sınıfta çok zorlukla belirlemişti. -kelimelerin cümle içerisinde anlamlarına yönelik etkinlikler çok yer -ersiz programın anlaşılmasına yönelik çalışmalar çok az.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık aşamasında dilbilgi / izleme gibi alanlarda bölge ve ya öğrenici düzeyi açısından farklılık göz önünde bulun - maları lazımdır. Bilgileri konularca etkinlikler yer almıyor. Etkinlik ler ya çok basit ya da anlaşılması zor olan kazanımlar kar - şır.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenme alanlarındaki kazanımların uygulanmasında bazı etkenler ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin metni anlamaya ve kavramaya yönelik etkinlikler verilebilir. Etkinlikler yeterlidir. Sadece okuma saati kabul edilebilir.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

En önemli etkenler burada ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bilgilerin kavratılmasında sorular ortaya çıkabilmektedir. Örneğin 8. sınıfta öğrenciler Teog sınavına alınmaktadır. Sınavda çoktan seçmeli sorular sorulmaktadır. Tavsiye edilen araç gereçlerde buna yönelik çalışmalar hemen hemen hiç bir şekilde bunlara yer verilmemektedir.

Ekleme istedikleriniz:

Haftada en az 2 ders saati okuma dersi olarak belirtilebilir.

GÖRÜŞME FORMU

0-26

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Yenisehir Ortaokulu

Cinsiyet: Bayan

Kıdem Yılı: 14

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Konuşma ve yazma çalışmaları bizim bölgedeki öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor.

Dilbilgisinde gereksiz ayrıntılar olabiliyor. Kazanımlarda bölgesel farklılık olmalı.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmaları, güzel fabat öğrenci derse hazırlanmıyor. Araştırma çalışmaları yapılmıyor. Her konuda olduğu gibi öğrenci ve velinin bu konuda bilinçli olması gerekiyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

* Etkinlikler güzel ilgi çekici, kazanımlara yönelik.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ders kitapları ölçme - değerlendirme yönünden yetersiz. Çocukların geleceğini belirleyen sınavlar test tekniği ile yapılırken ders kitaplarındaki testler yok deneye eklemek istedikleriniz.

GÖRÜŞME FORMU

022

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koymasına bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: YENİŞEHİR ORTAOKULU

Cinsiyet: Bayan

Kıdem Yılı: 12

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların bazıları çok basit, bazıları çok zor ve araştırmaya yönelik soruların ders ortamında öğrenciye sıkıntılar yaratma tipini düşünüyorum. Öğrencinin hazırlıklı gelmesi için etkinliklerin ödev olarak verilmesi dersin işleyişini kolaylaştırıyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmalarının bazıları yeterli imkânların yetersizliğinden uygulanmıyor. Kendimiz sınıfın seviyelerini de dikkate alarak farklı hazırlık çalışmaları yapıyoruz. Yani öğretmene farklı hazırlık çalışmaları - seçenekleri - sunulabilir. (Öğretmeni tembelleme de itebilir bu fikir)

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

* Ders işleme sürecinde özellikle metinlerin birçoğu çok uzun. Bu etkinlikler de çok fazla olabilir. Bunu da sınıfın ve öğrencilerin durumunu göz önüne alarak değerlendirmeye çalışıyoruz. Bazı etkinlikler ve konuların sürekli tekrarı da öğrenciyi sıkabiliyor.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ölçme ve değerlendirme bölümlerine daha geniş yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle açık uçlu soruların yer alması gerektiğini düşünüyorum.

Ekleme istedikleriniz: Başarılar.

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

0-23

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: YENİŞEHİR ORTAOKULU

Cinsiyet: ERKİN

Kıdem Yılı: 24

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrencinin okuma alışkanlığının iyi olmaması, kelime hazinelerinin darlığı, anlama ve anlatma yeteneğini olumsuz etkiliyor. Her sınıfta bu kazanımlara ulaşmak mümkün olmuyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Öğrenme alanlarına ilişkin hazırlıklar işlenen konunun durumuna göre değişim gösteriyor. Genelde uygun, çocukların ulaşabileceği, anlaşılabilir konular. Ancak öğretmenler derslerin ses kayıtlarına ulaşmak ve sınıftaki fiziki koşulların yetersizliğinden dolayı uygunlamak zor oluyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansması hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenme alanları etkinliklere her zaman tam yansımıyor. Etkinliklerin sayıca fazla olması ve birbirinin tekrarı olması öğrencileri den. Sız etkileyebiliyor.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları yeterlidir.

Ekleme istedikleriniz: Metinler çok uzun olmamalı ve günümüze denk olmalıdır.

GÖRÜŞME FORMU

025

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımmuz için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Yenisehir Ortaokulu

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 8

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğretim programındaki öğrenme alanları öğrenciler için çok faydalı.. Okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi alanlarındaki kazanımlar öğrencinin gelişimine katkı sağlıyor. Öğrenciler bu kazanımları okuyarak, yazarak hayata geçirdikleri takdirde çok yararlı oluyor.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Öğrenme alanlarıyla ilgili hazırlık yapmak zor değil. Derslerden kitaplardan konuyu destekleyici materyaller bulunabiliyor. Fakat akıllı tahta olmadığı için konuyu, kazanımı görsel materyallerle veya videolarla desteklemek biraz zor oluyor.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrencilerle kazandırılmak istenen kazanımlar ders kitaplarında etkinlik kısmında yeterince yer alıyor. Dil bilgisi kazanımlarını öğrenciler çokluk kopuyor. Fakat yazma ve konuşma kısmında yeterli olmuyor. Öğrenciler yeterince okumadığı için yazma ve konuşma etkinliklerini yapıyorlar.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Öğrenme alanlarının tam olarak ölçülebildiğini düşünmüyorum. Teste dayalı bir ölçme öğrenimin konuşma, yazma, okuma alanlarındaki başarılarını, yeterliliğini ölçmüyor.

Ekleme istedikleriniz:

GÖRÜŞME FORMU

0.27

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik görüşlerini almak için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bahadır OĞUZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

KATILIMCI BİLGİLERİ

Okul: Vatan Ortaokulu

Cinsiyet: Erkek

Kıdem Yılı: 3

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlar soyut ifade edilmiş. Kazanımlar ayrıntılı, karışık ve uzun ama bunları gerçekleştirecek etkinlikler kesinlikle yetersiz. 5. sınıflar için anlaşılması güç metinler ve etkinliklere yer verilmiş.

2. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Hazırlık çalışmaları kısmi yöreye göre değişik uygulanmalı. Çocukların bilgiye ulaşma, hazırlık yapma konusundaki imkanları kısıtlı olduğundan öğretmenin inisiyatifine bırakılmalı.

3. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Türkçe öğrenme alanları ders sırasında gizil öğrenme ve model alma yoluyla öğrenilmektedir. Yeni öğrenciler dinleme, okuma, yazma, konuşma alanlarını öğretmenin dönütleri ve arkadaşlarından örnek alarak öğrenmektedir. Bunların üzerinde tekrar çekilde her konuda belirtmek sıkıcı olmaktadır öğrenci için.

4. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

Düşünmeye, kavratmaya yönlendiren ölçme ve değerlendirme uygulamaları bulunmakta birlikte, çocukların anlamadığı ve kafa karıştıran uygulamalar da bulunmaktadır. Öğrenciler mutlaka kaynak kitaba ihtiyaca duymakta ve çakema kitabını bulmaca kitabı görmektedir.

Ekleme istedikleriniz:

Türkçe ders ve çalışma kitabı bilgi konusunda çok eksik kalmaktadır. Etkinlikler saman alanı gibi bireranda üstünkörü kavratıp daha sonra sormaktadır. Çocuklar 1 hafta öncesini hatırlamamaktadır.