

ULUSAL EĞİTİM BİLİMLERİ
KONGRELERİNDE
TÜRKÇE EĞİTİMİNİN YERİ
(Yüksek Lisans Tezi)
HASAN HÜSEYİN MUTLU
24.04.2008

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ULUSAL EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRELERİNDE TÜRKÇE EĞİTİMİNİN
YERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu**

**Hazırlayan
Hasan Hüseyin Mutlu**

Çanakkale-2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Hasan Hüseyin MUTLU'ya ait Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe
Eğitiminin Yeri adlı Çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe
Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (Danışman)

Üye
Yrd. Doç. Dr. Yusuf AVCI

Üye
Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Tezi Onaylayanın Adı

Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Dil insanlar arasındaki en temel iletişim aracı, düşünmenin kaynağı, duygu ve düşüncelerin en etkili ifade aracıdır. Her birey kendini sahip olduğu kelime kapasitesiyle ve anlama-anlatma yeteneği ile ifade eder. Dil becerilerinin kazanamamış bir bireyin çevresini anlamlandırması ve anladığını ifade edebilmesi mümkün görünmemektedir. Türkçe eğitiminin genel amaçları; öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak, onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır. Bu bağlamda bireyin sağlıklı ve etkili bir Türkçe eğitiminden geçmesi kaçınılmazdır. Nitekim bireyin ana dili gelişimi, onun tüm okul yaşantılarını etkilemektedir. Bireyin bütün dersleri kavraması, özümsemesi gerekmektedir. Bunun için de dil becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Bununla beraber Türk dilinin ve Türkçe öğretiminin yıllardır süregelen sorunları mevcuttur. Bu sorunların çözümü, yeni gelişmelerin değerlendirilmesi ve etkili, sorunsuz Türkçe eğitimi için üniversitelerimize ve bilim adamlarımıza çok önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda çeşitli araştırmalar ve bilimsel çalışmalar ortaya konmaktadır. Bu araştırmaların birçoğu kongre, sempozyum ve bilimsel toplantılarda ortaya konmakta ve tartışılmaktadır.

Bu araştırmada; eğitim alanında düzenlenen kongrelerden biri olan Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitiminin yeri saptanmıştır. Ulusal eğitim bilimleri kongrelerinin basılan bildiri kitapları tek tek taranmış, kongrelerdeki bildiri alanları saptanmıştır. Söz konusu kongrelerdeki bildiriler içerisinde Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriler belirlenmiş, kongrelere Türkçe eğitimi alanında hangi üniversiteden kaç kişinin katıldığı, bir bildiri üzerinde çalışan araştırmacı sayısı, Türkçe eğitime yönelik bildirilerle katılan araştırmacıların unvanları belirlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Türkçe eğitimi alanında sunulan bildirilerin yöntemleri incelenmiş, bu bildirilerin hangi kademeye yönelik olduğu

saptanmış ve elde edilen bulgular tablo halinde gösterilmiştir. Daha sonraki aşamada bu bildirilerin Türkçe eğitiminin hangi alanlarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Türkçenin dört temel becerisi olan okuma-yazma, konuşma-dinlemeye yönelik olarak ne çeşit çalışmalar yapılmış olduğu ve bu çalışmaların bulgu, sonuç ve önerileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın bundan sonra Türkçe eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara, eğitim alanında düzenlenecek kongre ve sempozyumlara Türkçe eğitimi alanında katılacak araştırmacılara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Dil Becerisi, Türkçe Eğitimi, Ulusal Eğitim Bilimleri Kongreleri

ABSTRACT

Language is the most effective device of communication among the human beings, the source of thoughts, the most effective tool of expressing emotions and ideas as well. Each person expresses himself/herself with the help of lexical capacity he/she has got and with the ability of telling and understanding. It is not seem to be possible for a person who hasn't gained the capabilities of language to tell and understand properly what is going on around him/her. Among the general focuses of teaching Turkish those can be counted as forecoming items: to provide to the learners the ability of properly judging what he/she sees, observes, listens or reads and to provide them the ability of properly narrating the things he/she sees, observes or plans complying with his/her aims both verbal and written versions. A method in this regard absolutely will supply to the learners qualified Turkish learning session. Thus the evolution of learning processes of native language learner affects all his/her education life. At first it is strongly needed for each lesson to be understood and seized by the learner. Therefore a learner must seize all linguistic abilities.

Besides, there are numerous continuous problems about Turkish Language and teaching Turkish. In order to evaluation of new improvements in this field and for an effective and clear teaching of Turkish language and solve those encountered problems universities and scholars are entrusted with crucial duties. In this course numerous researches and scientific studies are being produced. Most of those outcomes are brought and being discussed on congresses, symposiums and different scientific platforms. Lots of congresses and symposiums are being held on this field.

In this research the position of Teaching Turkish was determined at the National Education Sciences Congresses that is one of the meetings in this area. The final booklets released at the end of the National Education congresses were scanned one by one and announcement fields' headlines specified. Among those mentioned announcements at the congresses the ones related with Teaching Turkish were specified, and how many people joined from Teaching Turkish Departments of

universities, the number of researchers on an announcement, the titles of the people joined to the studies on teaching Turkish were stated and figured in a table. The methods presented in the area of teaching Turkish were examined, and the directions of those announcements were determined and the findings were figured in a table. At the next step those announcements classified according to their points in Teaching Turkish. Then the studies and researches towards the four main courses (skills) reading, writing, listening, speaking of Turkish were determined and their findings and outcomes were figured in a table. Complying with those findings and outcomes some recommends and advices were listed.

It is believed that this research will open and illuminate ways of the new researches about Teaching Turkish and will encourage the researchers to hold the new congresses and symposiums in the same field.

Keywords: Capabilities of language, Turkish Education, National Education Sciences Congresses

ÖNSÖZ

Dilin insan hayatındaki en etkili iletişim aracı olduğu herkesçe bilinmektedir. İnsanoğlu doğumundan itibaren çevresiyle iletişim kurmaya başlar ve bu zaman sürecinde kendini ifade etme ve çevreyi algılama yeteneklerini geliştirmeye devam eder. Bu süreçte çevresini sağlıklı bir şekilde algılaması ve yine kendini sağlıklı bir şekilde ifade edebilmesi için iyi bir dil öğretimine ihtiyaç duyar. Bu süreçte dil eğitimi ailede başlar ve okulda gelişerek devam eder. Bireyin her alanda başarılı olabilmesi, kendini ifade edebilmesi, yaratıcılığının gelişmesi iyi bir dil eğitimine bağlıdır. Zira bireyin düşünce ile dili arasındaki bağlantı birbirinden bağımsız düşünülmecek kadar sıkıdır. Dil olmadan düşünülebilmesi ve düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle her bireye anadili kazanımı sağlıklı olarak sağlanmalıdır. Bu noktada en önemli görev bilim adamlarımıza düşmektedir. Çünkü bilim adamlarımız eğitim programlarının ve yöntemlerin hazırlayıcısıdır. Eğitim alanında yapılan kongreler, sempozyumlar v.b. bilimsel toplantılar görüşlerin, düşüncelerin ve araştırmaların tartışıldığı ve önerilerin geliştirildiği önemli organizasyonlardır. Bu Bağlamda Araştırmanın Konusunu Ulusal Eğitim Bilimleri Kongreleri olmuştur. Araştırmada Ulusal Eğitim Kongrelerinde Türkçe eğitiminin yeri irdelenmiştir.

Araştırmam süresince hep yanımda olan aileme, çalışmam süresince benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yard. Doç. Dr Çavuş ŞAHİN'e, düşüncelerinden her zaman yararlandığım, fikirleriyle yön veren çok değerli hocam Sayın Yard. Doç. Dr Yusuf AVCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak çalışmamın her aşamasında bana destek veren, çalışmalarına yön veren, sıkıntıya düştüğüm zamanlarda değerli düşüncelerini esirgemeyip paylaştan, beni araştırmaya yönelten değerli hocam ve danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
TABLULAR LİSTESİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. DİL VE DİLİN ÖNEMİ.....	1
1.1.1. Dilin.....	1
1.1.2. Dil-Kültür İlişkisi.....	4
1.1.3. Dil-Düşünce İlişkisi.....	5
1.2. ANA DİLİ VE TÜRKÇE.....	7
1.2.1. Ana Dili ve Öğretimi.....	7
1.2.2. Türkçe ve Dünya Dilleri Arasındaki Yeri.....	8
1.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ.....	11
1.3.1.1. Konuşma.....	12
1.3.1.2. Okuma.....	13
1.3.1.3. Yazma.....	14
1.3.1.4. Dinleme.....	15
1.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE TARİHSEL BİR BAKIŞ.....	16
1.5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN AMAÇ VE İLKELERİ.....	20
1.5.1. Türkçe Öğretiminin Amaçları.....	20
1.5.2. Türkçe Öğretiminin İlkeleri.....	23

1.6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARINA KISA BİR BAKIŞ.....	33
1.7. BİLİMSEL TOPLANTI VE TÜRLERİ	36
1.8. BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YÖNTEM.....	38
1.8.1. Nicel Araştırma.....	41
1.8.2. Nitel Araştırma.....	42
1.9. ULUSAL EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRELERİ.....	43
1.10. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT AMAÇLARI	45
1.11. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	46
1.12. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	47
1.13. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	48
BÖLÜM II.....	49
YÖNTEM.....	49
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	49
2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	49
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	50
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
BÖLÜM III.....	52
BULGULAR VE YORUM.....	52
BÖLÜM IV.....	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
4.1. Sonuçlar.....	135
4.2. Öneriler.....	140
KAYNAKÇA.....	145
EKLER.....	150
EK1 Kongrelerde Sunulan Bildiriler Listesi.....	150

KISALTMALAR

A.İ.B: Abant İzzet Baysal

CU: Cumhuriyet Üniversitesi

C.: Cilt

ÇOMÜ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÇZK: Çoklu Zekâ Kuramı

DKBM: Ders Kitaplarında Bulunan Metinler

Dr.: Doktor

EBK: Eğitim Bilimleri Kongreleri

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

EYPTE: Eğitim Yönetimi Planlaması Teftişi ve Ekonomisi

KATÜ: Karadeniz Teknik Üniversitesi

K.K.T.C.: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MKÜ: Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖK: Öğrenci Kompozisyonları

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Prof.: Profesör

S.: Sayı

s.: Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

Yrd. : Yardımcı

Yay: Yayınları

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
1- 1990 Yılından Beri Gerçekleşmiş EBK'lerin Listesi.....	44
2- EBK' de sunulan bildirilerin alanları ve bu alanlarda sunulan bildiri sayıları tablosu.....	51
3- EBK' ye katılan araştırmacıların üniversitelere göre dağılımı tablosu.....	57
4- EBK' ye sunulan bildirilerdeki araştırmacıların unvanları tablosu.....	61
5- Bir bildiri üzerinde çalışan kişi tablosu.....	63
6- Bildirilerin nicel-nitel olarak dağılım tablosu.....	64
7- Bildirilerin uygulamalı-kuramsal olarak dağılım tablosu.....	66
8- Türkçe eğitime yönelik sunulan bildirilerin Türkçenin hangi alanına ait olduğunu gösteren tablo.....	68
9- Türkçe eğitime yönelik sunulan bildirilerin hangi kademeye ait olduğunu gösteren evren-örneklem tablosu.....	71
10- 1. EBK'de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	74
11- 6. EBK'de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	76
12- 7. EBK'de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	79
13- 12. EBK'de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	84
14- 13. EBK'de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	88

15- 14. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	90
16- 15. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	94
17- 16. EBK’deki Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların bulguları tablosu.....	95
18- 1. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	102
19- 6. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	103
20- 7. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	106
21- 12. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	108
22- 13. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	110
23- 14. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	111
24- 15. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	114
25- 16. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların sonuçları tablosu.....	115
26- 1. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	119
27- 6. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	120
28- 7. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	122

29- 12. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	124
30- 14. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	126
31- 15. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	129
32- 16. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisine(okuma-yazma, dinleme-konuşma) yönelik olarak yapılan çalışmaların önerileri tablosu.....	130

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde dilin tanımı, dil-kültür ve dil-düşünce ilişkisi, ana dili öğretimi ve Türkçe, Türkçe öğretimi ve önemi, Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi, Türkçe eğitiminin amaç ve ilkeleri, Türkçe öğretiminin sorunları, Bilimsel toplantı türleri ve bilimsel araştırma yöntemleri, ulusal eğitim bilimleri kongreleri, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, sayıtlıları ve sınırlıkları yer almıştır.

1.1. DİL VE DİLİN ÖNEMİ

1.1.1 Dil

Dil sınırları çizilemeyecek kadar geniş, tek bir tarifi yapılamayacak kadar derin bizimle beraber yaşayan, değişen sürekli gelişen bir anlamalar bütünüdür. Dil alanında bilimsel araştırmalar yapan bilim adamlarının birçoğu dilin farklı farklı tanımlarını yapmışlardır. Yapılan bütün tanımlar birbirinin aynısı olmasa da birbirine yakın ya da birbirini destekler niteliktedir. En genel ve ortak tanımıyla dil, insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan en temel iletişim aracıdır. Birçok bilim dilbilimci dile farklı açılardan yaklaşmış ve farklı tanımlar yapmışlardır. Bunlardan birkaçı şöyledir;

Ergin (1990)'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.

Topbaş (1998)'a göre dil, insanların iletişimde bulunmak amacı ile geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. Başka deyişle, dilin birinci işlevi iletişimdir. Bu işlevi yerine getirmede dil, insanların düşünce, duygu, istek, deneyim v.b. yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini; dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlayan; bu zaman ve bu yerden, o zaman ve o yer hakkında düşünerek bu düşünüyü yansıtabilmelerine ve insanın kendi kendini keşfetmesine olanak veren bir araç olma özelliği taşımaktadır. Bu açılarından bakıldığında insanın dili kullanabilme becerisi, toplumsallaşmak için olduğu kadar insanın öz-benliğinin ve bilişsel gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için de gerekli bir önkoşuldur. Birey olmanın en önemli göstergesi olan dil, toplumun da temel taşıdır. Toplum bireyin söylediği sözleri ortaya çıkarıcıdır. Birey ise, dili nasıl kullanacağını söyleyen örtük bir bilginin sahibidir.

Aksan (2003)' a göre dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.

Dilaçar (1968) dili bireyler arasındaki anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem olarak, Langacker (1972) ise anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımı olarak tanımlamıştır.

Dil, dilbilimciler tarafından bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlanmıştır (Korkmaz 2003).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle dil, iletişim ve bireyin kendini ifade etme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesi, toplumun birbirini anlayabilmesi sağlıklı bir dil edinimi ile mümkündür. İnsan açısından bakınca insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen odur. Konuşma yeteneği dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını

sürdürebilmesine olanak sağlar. Bir an düşünecek olursak dil olmadan bir ince duyguyu, bir şiiri, önemli bir olayı, bir buluşu, bizim için unutulmayacak kadar önemli olan bir anımızı, bir fizik ya da bir kimya olayını anlatamaz ya da kâğıda geçiremeyiz. Dil olmadan, yüzyıllar boyu bilimde, teknikte elde edilen gelişmeleri günümüzde başkalarına, gelecekte de sonraki kuşaklara anlatabilmemiz mümkün görünmemektedir. Bir suçun saptanmasına, bir suçlunun yargılanmasına, bir mahkemenin bir yargıya varmasına, dil olmasa olanak kalmazdı. Bu nedenle dil akla bin bir soru getiren, insanın bin bir sorunu kurcalamasına yol açan sırlarla dolu bir varlıktır (Aksan 2003).

Tüm bu özelliklerinin yanında dil insanlarla birlikte sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir. Yüzyıllara önce konuşulan dil bugün konuştuğumuz dille kıyaslandığında kelimelerin söylenişinde ve yapısında çok belirgin değişiklikler olduğu görülmektedir. Dil kalıplaşmış, değişmez, durgun bir yapıya sahip değildir. Aksine kendi yapı işleyiş özelliklerinden hareketle tarihi, sosyal ve şekillenmelere bağlı olarak zaman içinde sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir. Bunun en güzel örneği olan dilimiz tarih boyunca çeşitli değişimlere uğramış ve belli safhalara ayrılmıştır. Dilimizin yakın tarihine ait olan Türkiye Türkçesinin Selçuklular, Beylikler, Osmanlı, Tanzimat, servet-i fûnun ve milli edebiyat dönemleri arasındaki safhalaşma bunun en güzel örneğini oluşturmaktadır. Daha uzak tarihten itibaren şekil ve yapı bakımından bakıldığında ise ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı bakımından ayrılıkların bulunması da dilin canlı, dinamik bir yapı işleyişe sahip olduğunun kanıtıdır (Korkmaz 2003).

Sırları hala tam olarak keşfedilememiş olan dilin toplum ve millet üzerinde çok önemli görevleri vardır. Bir topluluğun millet olma özelliği kazanabilmesi için ortak değerlere ve ortak bir dile sahip olması gerekir. Bu anlamda dil toplumları millet yapma özelliğine sahiptir. Korkmaz (1985)'a göre dilin sosyal yapıyı birleştirici ve geliştirici önemli fonksiyonları vardır. Ulu önder Atatürk, bir topluluğun millet olabilmesi için, o topluluğu meydana getiren fertler arasında dil, din, tarih, vatan, gelenek, görenek, sanat vb. birliğinin mevcut olması gerek, diyerek dilin ortak ve birleştirici bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır. Aynı dili konuşan

insanların milletin temelini oluşturduğu, duygu ve düşünceyi insandan insana aktaran bir vasıta olduğu için de insan topluluklarını bir yığın olmaktan kurtardığı dilbilimciler tarafından vurgulanmaktadır (Güzel 2003).

İnsanların toplum halinde yaşamaları ortak dili oluşturmuştur. Öte yandan dil olmasaydı bir toplumdan da söz edilmesi mümkün olmazdı. O halde dil toplumu oluşturan en temel birim, başka bir deyişle toplumu oluşturan temel taşlarındandır. Buradan hareketle ulusu ulus yapan bir öge ve kültürün bel kemiğidir. Korkmaz (2003: 9–10)'a göre dil sosyal bir varlıktır. Bunun belirtilerinden biri toplumdan topluma değişiklik göstermesidir. Zihinsel faaliyetler sonucu kavramlara anlam olarak içine yerleştirildikleri kelimeler her toplumda farklılık göstermektedir. Bir başka deyişle her toplum kendi duygu ve düşünce sistemlerine bağlı olarak ayrı ayrı diller yaratmışlardır. Yani her dil onu oluşturan toplumun varlığı ile hayat bulabilmektedir.

1.1.2. Dil ve Kültür İlişkisi

Dil ile kültür arasında da çok sıkı bir bağ vardır. Dil hem kültürün taşıyıcısı hem de kültürün aynasıdır. Dil var olduğu toplumun tüm özellikleri ve tarihi hakkında çok önemli bilgiler vermektedir. Aksan(2003) bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiç bir bilgimiz olmasa bile, yalnızca dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları elde edebileceğimizi savunmaktadır

Ünlü dil bilimci Humboldt (Aksan 2003'ten alıntı) bir ulusun dilinden o ulusun dilinden o ulusun kültürüne, dünya görüşüne inilebileceğini savunmuş, ulusun dilinin ruhu, ruhunun da dili olduğunu söylemiştir. Bilgine göre dil ulusun tinsel özelliklerinden oluşmakta ve bu yüzden de ulusların tinsel özellikleri farklı olduğundan dillerin yapısının da birbirinden farklı olduğunu savunmaktadır.

Öte yandan dilbilimciler (Vossler'in Aksan 2003'ten alıntısı) bir toplumun dilinin, o toplumun aynası olduğunu düşünmektedirler. Bir toplumun geçmişi, hayat tarzı, inanışları vb. o toplumun diline yansımıştır. Söz varlığı, deyimler ve atasözlerindeki yüklü anlamlar bunun en önemli kanıtıdır. Ayrıca geçmişten beri süregelen edebi eserleri ve eserlerdeki temalar hem toplumun tarihi hem de duygu ve düşünceleri hakkında bilgiler sunmaktadır (Korkmaz 2003). Bunun en güzel örneklerinden biri olan Türk dili toplumumuzun geçmişten bu yana yaşantısı hakkında çok açık ipuçları sunmaktadır. Örneğin dilimizin ilk yazılı kaynaklarından olan Köktürk Yazıtlarında en çok geçen kağan, hakan, asker, ordu, asker göndermek, düşman gibi sözcükler o dönemde Türklerin çok hareketli ve savaşlarla dolu bir hayat yaşadığını göstermektedir. Yine bu konuda Köktürk Yazıtlarında geçen hayvan isimleri ve birçok kez geçen at kelimesi ve atla ilgili kelimelerin sıklığı da Türklerin hayvancılıkla uğraştığını ve atın Türk kavminde ne derece önemli olduğunu ipucu vermektedir. Aynı şekilde Türk dilinde geçen akrabalıkla ilgili pek çok sözcük(baldız, görümce, bacanak, elti gibi) Türklerde akrabalık bağının ne derece kuvvetli olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde topluma has yemek, isimleri, spor terimleri de bir toplumun dilinin kültürü ve yaşayışı hakkında bilgi veren en önemli ipuçlarıdır. Dil; kültür ve bilgi aktarımı, toplumlar arası iletişim, bireyin düşündüğünü ifade edebilmesi ve daha önemlisi düşünebilmesi açısından son derece önemli görevlere sahiptir (Aksan 2003).

1.1.3. Dil-Düşünce İlişkisi

İnsanlar yüzyıllar boyunca düşündüklerini, zihnindeki kavramları, buluşlarını, inançlarını toplumuna, hatta daha başka toplumlara iletme ihtiyacı duymuşlardır. Bu noktada dil, insanların duygu ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesine olanak tanıyan, en önemli araç olmuştur. Yazının icadından önceki dönemde insanlar sözlü ürünlerini ağızdan ağza, nesilden nesile aktarmışlar, yazının icadıyla birlikte düşüncelerini yazılı olarak da ifade etmişler ve çok önemli eserler bırakmışlardır. Hatta bu noktada yazı dili milletlerin aralarındaki anlaşmaları belgeleyen çok önemli bir araç haline gelmiştir.

Dil ile düşüncenin bağlantısı çocuğun anne karnından dünyaya gözlerini açmasıyla başlar. Önceleri isteklerini ağlamak ya da buna benzer eylemlerle belli eden çocuk daha sonraları çevresindeki nesnelere yine etrafındakilerden duyduklarıyla zihin haritasına yerleştirir. Bundan sonraki dönemde de isteklerini zihnindeki nesnelere çevresinden duyduğu seslerle taklit ederek dile getirmeye başlar. Çocuk nihayetinde bunun bir taklit değil dil olduğunun farkına varır. Artık düşündüklerini diliyle ifade etmeye başlar. Çocuk bu dönemden itibaren anadiliyle düşünmeye, çevresini yine anadilinin özellikleriyle tanımaya, anlamlandırmaya başlar (Korkmaz 2003). Bu sebeple her birey kendi diliyle düşünmeye başlar. Anadilinin ait olduğu toplumun düşünce sistemini ve özelliklerini kazanır. Bireyin dil kazanımı ne kadar derin ve ne kadar geniş ise düşünceleri de o çapta geniş olacaktır. Bu bağlamda dil ile düşünce sıkı bir ilişki içerisindedir.

Düşünceler dil aracılığıyla ifade edilir. Bu iki kavram birbirini bütünler yapıdadır. Dili kullanım olanakları ne kadar güçlüyse düşünce de o denli iyi ifade edilecek alan bulur; ya da düşünce ne kadar köklü ve sağlamdıysa dil ile o kadar iyi ifade edilir. Düşüncenin büyüklüğü dilin onu ifade edişiyile sınırlıdır. Bir başka deyişle İnsan zekâsının, insandaki sınırı çizilemeyen duygu ve düşüncelerin ürünleri kendi benliğinin dışına dille aktarıldığına göre dil ile düşünce iç içe girmiş durumdadır. Konuşmalarımız ve sözlerimiz, daha doğrusu dilimiz, bir bakıma düşünce ve duygularımızın dışına uzanmış görüntüleridir. Ancak bir dil ifade zenginliğinden yoksun ise, başka bir deyişle anlatım derinliği, genişliği ve dolgunluğu kazanamamış ise, iç dünyadaki düşüncenin ve birçok değerinin dışına vurma imkânı da yoktur. Bu bakımdan dilin zenginliği ile düşüncenin ifade edilişi birbirinden ayrılmaz iki bütündür (Korkmaz 2003).

Diğer taraftan kimi dilbilimciler düşüncenin tamamının dile bağlı olmadığını düşünürler. Langacker (Aksan 2003'ten alıntı)'e göre heykel yapma, müzik besteleme gibi faaliyetler dile bağlı olmadan gelişir. Ayrıca bilgine göre kimi zaman düşündüklerimizi kelimelerle ifade edemeyişimiz de düşüncenin dilden bağımsız olduğunu göstermektedir. Ancak müzik, heykel gibi sanatsal uğraşlar düşüncenin

ürünü değil duyguların ifadesidir. Bu noktada dil, duyguların ifadesi olarak ortaya çıkan ürünlerin ifade ediliş aracı olmaktadır.

1.2. ANA DİLİ VE TÜRKÇE

1.2.1. Ana dili ve Öğretimi

Ana dili kavramının dilbilimcilere göre genel tanımı bireyin ailesi ve çevresinde edindiği dili olarak karşımıza çıkar. Birey ilk hecelerini, sözcüklerini ve ilk cümlelerini bulunduğu aile çevresinde kazanır. Böylece birey doğumundan itibaren içinde bulunduğu toplumun dilini edinmiş olur. Daha sonraki yaşamında sahip olduğu ana diliyle düşünür, üretir ve iletişim kurar. “Ana dili” kavramındaki “ana” kavramından dolayı bazı dil bilimciler bu dilin anneden öğrenilen dil ile ilgili olduğunu savunmuşlardır. Ancak Danimarkalı dil bilimci Otto Jespersen ve birçok dil bilimci “ana dili” ile kastedilen kavramın “anne” ile ilgisinin yanında daha çok çevreden öğrenilen ve aynı ulus içerisinde ortak dil olarak kullanılan dilin anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir (Aksan 1994).

Ana dili toplumun ortak dili olması sebebiyle son derece önemlidir. Çünkü ana dili toplumun birbiriyle arasındaki en kuvvetli bağıdır. Başka bir deyişle toplumun bütünlüğü ve ortak değerlerinin temelidir. Sinan (2006)’a göre ana dili bilinci ve sevgisi aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır. Bu da aynı ulus içerisindeki insanlar arasındaki bağı kuvvetlendirir. Bu bağlamda ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Çağdaş ülkeler ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir. Benzer bir duyarlılığı Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu sonrasında da görüyoruz (Dilaçar 1978). Türkçenin 1924 Anayasasında Resmi Dil olarak yer alması, devlet

kurumlarında açık, sade bir yazışma dili kullanımının desteklenmesi, Türkçe çalışmalarına özen gösterilmesi, 1928 yılında Yazı devriminin gerçekleştirilmesi bunların kimi örneklerini oluşturur. Gerek eğitim alanında gerekse de diğer alanlarda yapılan devrimlerle birlikte ana dili uygulamaları önemli bir yer işgal etmiştir (Sinan, 2006). Dünya dilleri arasında Ural-Altay dil gurubunun Altay koluna mensup olan Türkçe ana dili olarak çok geniş bir yayılma alanına sahiptir. Türkiye’de Türkçe öğretimi dil devriminden bu yana büyük hız kazanmıştır. İlk önce divan-ı lügat-it Türk’te görülen, Tanzimat döneminde yeniden filizlenen, cumhuriyet döneminde iyice şekillenen ana dil öğretme isteği son yıllarda daha da çok önem kazanmıştır. Anadil öğretimi, programından dil öğretim yöntemine kadar pek çok açıdan gözden geçirilip yeniden düzenleme gereği duyulmuştur (Kahraman ve diğerleri 2004).

Çağdaş ana dili öğretiminin üç temel ilkesine göre etkili bir dil öğretimi için; dil öğretiminin öğrenme durumunda gerçekleştirilmesi, etkinlikler yardımıyla yapılması ve dil öğretiminde kullanılan her çeşit malzemenin içeriğinin anlamlı olması gerekir. Türkiye’de çocukların Türkçeye hâkim olamayınca diğer derslerde de sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu da doğal bir sonuçtur. Çünkü ana dili dersi hem ana ders hem de diğer dersler için bir araç derstir (Yıldız 2003). Etkin ana dili eğitimi insanın doğuştan getirdiği zihinsel alt yapıyı dikkate alan bir niteliğe sahip olmak zorundadır. Çünkü insandaki dil yetisi belli bir dille desteklendiği zaman işlerlik kazanan bir yapıdadır (Akerson 2000).

1.2.2. Türkçe ve Dünya Dilleri Arasındaki Yeri

Türkçe, dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olmakla birlikte yayıldığı alan bakımından dünyanın üç büyük dilinden biridir. Türkçe, günümüzde resmi dil, devlet dili, azınlık dili ve göçmen dili olarak 12 milyon kilometrekarelik bir coğrafyada kullanılmaktadır. Türkçe, Türkiye’de ‘Türkiye Türkçesiyle’, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Azerbaycan’da, Özbekistan ve Türkmenistan’da o ülkenin geçerli lehçesi ile Kazakistan ve Kırgızistan da ise resmi dil özelliğini Rusça ile paylaşarak kullanılmaktadır. Kuzey Kafkasya cumhuriyetlerinde Kumuk ve

Nogay, Karaçay-Malkar Türkçesi ve Kafkas Türkmen Türkçeleri eğitim-öğretim, yazı, günlük konuşma ve basın dili olarak kullanılmaktadır. Gürcistan'daki Türk Toplulukları, Ahıska Bölgesinden sürgün edilen Ahıska Türkleri de Türkçeyi konuşma dili olarak kullanırken, Çuvaşistan'da Çuvaş, Başkurdistan'da Başkurt, Tataristan'da Tatar Türkçeleri resmi dil olarak kullanılmaktadır. Saha Cumhuriyeti'nde Saha, Altay Cumhuriyeti'nde Altay, Hakas Cumhuriyeti'nde Hakas, Tuva Cumhuriyeti'nde Tuva Türkçeleri Rusça gibi resmi dil olarak kullanılmaya devam edilmekte olup, Altay ve Hakas Türklerinde dil kaybolmakta olduğundan 'ana dilleri Türkçeye sahip çıkmak' haysiyet meselesi haline gelmiştir. Şor Türkleri de yok olmak üzere olan dillerini yaşatma gayreti içerisinde. Kırım Tatar Türkçesi yeniden eğitim-öğretim, basın ve yayın dili haline gelirken, Kırım ve Karay Türkçesi kaybolmak üzeredir. Abhazya ve Azak Denizine yakın yerlerde yaşayan Urumlar ise Türkçeye birlikte 'iki dilli' hayatlarını sürdürmektedir. Gagavuz Yeri'nde ise Gagavuz Türkçesi, Rusça ve Moldova diliyle birlikte resmi dil olarak kullanılmaya devam etmektedir. Odesa Bölgesindeki Gagavuz Türkleri de Moldova'daki Gagavuzlarla dil ve kültür ilişkilerini pekiştirmektedir. Bulgaristan ve Yunanistan'da yaşayan Gagavuz ve Pomak Türkleri ile Romanya'daki Kırım Tatar, Gagavuz ve Nogay Türkleri Türkiye Türkçesinden farklı şiveleri kullanmaktadırlar. Türkçe, İran'da, Irak'ta ve Suriye'de azınlık dili olarak varlığını devam ettirmektedir. Türkçe, Irak'ta Türkmenler tarafından radyo-televizyon dili olarak kullanılırken, Suriye'de konuşma dilinden öteye adım atamamıştır (Kayayerli 2008).

Bu denli geniş bir coğrafyaya sahip olan Türk dili elbette köken olarak çok eski dönemlere dayanacaktır. Türkçenin tarihine bakmadan önce dünya dilleri ve dil ailelerine kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Dünya üzerinde konuşulan genel olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki köken, ikincisi ise yapı bakımından dillerdir. Köken bakımından dillerde bilinmeyen devirlerde aynı ana dile dayanan bir kök akrabalığı söz konusudur. Bu akrabalık dillerin geçmişine doğru gidildikçe ses, şekil, cümle yapısı ve köken bilgisi bakımından yakınlıklarını ifade eder. Yeryüzünde köken akrabalığına dayanan diller; Asya ve Avrupa kolu olmak üzere Hint-Avrupa dil

ailesi, Sami-Sami dilleri, Bantu ailesi, Çin-Tibet ailesi, Kafkas dilleri, Ural-Altay dil ailesi şeklinde guruplara ayrılmıştır. Yapı bakımından sınıflamalarda ise tek heceli diller, eklemeli diller ve çekimli diller olmak üç gurup görülmektedir(Korkmaz 2003)

Köken olarak Türkçe Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna dahildir. Yapı bakımından sınıflamalarda ise eklemeli diller gurubunun içinde yer almaktadır. Bu kadar geniş bir coğrafyaya yayılmış ve bir o kadar da uzak geçmişe dayanan Türkçe lehçe dallanmasının en belirgin örneklerini vermektedir. Türkiye Türkçesi, Kazak, Kırgız, Özbek ve Altay Türkçeleri, Türkçenin ayrı alanlarda gelişmiş olan lehçeleridir. Türk dili lehçe sınıflamasında; Oğuz Türkmen gurubu veya güney-batı Türkçesi, Kıpçak gurubu veya kuzey-batı Türkçesi ve doğu Türkçesi veya kuzey-doğu Türkçesi şeklinde üç ana gurup oluşturmaktadır ve her gurup içinde yer alan lehçeler birbirlerinin çok yakın dallarıdır. Türkiye Türkçesi ise bu gurupların içinden Oğuz Türkmen gurubu içinde yer almaktadır (Korkmaz 2003)

Bilinen yazılı tarihi VII. yüzyıla dayanan Türkçenin ilk yazılı metinleri bugünkü Moğolistan sınırları içinde yer alan Göktürk yazıtlarıdır. Fakat bu metinler şüphesiz Türk yazı dilinin ilk örnekleri değildir. Çünkü Orhun abidelerindeki dil yeni teşekkül etmiş bir yazı dili olarak değil, çok işlenmiş bir yazı dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, Türk yazı dilinin başlangıcını ele geçen bu ilk metinlerden çok daha öncelere çıkarmak gerekir. Türk yazı dilinin sekizinci asırdan sonraki gelişmesi ile mukayese edilerek bir tahmin yürütülürse, Orhun abidelerindeki yazı dilinde hiç değilse bir kaç asırlık bir gelişme mevcut olduğuna kolaylıkla hükümlenabilir. Buna göre Türk yazı dilinin başlangıcını milâdın ilk asırlarına, hiç olmazsa Orhun abidelerinden bir kaç asır önceye çıkarmak doğru olur. Fakat Orhun kitabelerinden daha eski bir metin ele geçmediği için bu yazı dilini ancak sekizinci asırdan itibaren takip edebilmekteyiz. Orhun yazıtlarının da içinde bulunduğu bu dönem eski Türkçe dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemden önceki dönem ise Türkçenin karanlık dönemi olarak bilinmektedir ki bu dönem Çuvaşça, Yakutça ve Moğolcanın birleştiği dönemdir (Ergin 1990).

Başkan (1988)'a göre Türkiye Türkçesi beş evreye ayrılmaktadır. Başlangıcından Göktürk Yazıtlarına kadar olan ortak Türkçe, Göktürk yazıtlarından Müslümanlığında kabul edildiği Malazgirt savaşına kadar olan erken Türkçe, Müslümanlığın kabul edilışinden ve Anadolu'ya girişten Osmanlı imparatorluğunun kuruluşuna kadar olan ara Türkçe, Osmanlı imparatorluğunun kuruluşundan cumhuriyete kadar olan yakın dönem ve cumhuriyetten günümüze kadar olan çağdaş Türkçe Türkiye Türkçesinin evrelerini oluşturmaktadır.

1.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ

Dil bir bireyin doğumundan ölümüne kadar tük akademik yaşantısını etkileyen, yönlendiren ve geliştiren bir gerçektir. Bu bağlamda dil öğretimi başka bir deyişle dil edinimi bireyin öğrenim hayatının tepe noktasındadır. Demirel (2006) Türkçe öğretiminin önemini şöyle vurgulamaktadır: Birey dilini yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, öğrendiği dili tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ile yakın çevrede başlayan dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla dil öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır. Yine Demirel son yıllarda özellikle de cumhuriyet döneminden Türkçe öğretimi ve öğreniminin önem kazandığını ve dil öğretiminin yenileştirilmesi görüşünün ağırlık kazandığını belirtmiş, buna bağlı olarak Türkçenin öğretiminin öncelikle ağırlık kazanmaya başladığını vurgulamıştır.

Topbaş (1998)'a göre, çağdaş toplum, çağdaş birey olabilme sürecindeki değışimlere ayak uydurabilmek etkili iletişim becerilerini kazanabilmeye bağlıdır. Daha açık bir anlatımla, birey, toplum ve ulus olarak birbirimizle etkileşmekte, pek çok konuda dünya görüşlerimizi, mesleki deneyimlerimizi paylaşmakta, tartışmaktayız. Tüm bu bilgi alış verişini anadilimizin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel beceri alanı aracılığıyla gerçekleştiriyoruz.

Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik (alıcı dil) beceriler, konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik (verici dil) becerilerdir. Doğal olarak bu becerileri edindiğimiz oranda çağdaşlaşma sürecine ayak uydurabiliriz. O halde, Türkçe öğretimin temel amacı öğrencileri bu anadillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır, diyerek Türkçe öğretiminin önemini ve amacını belirtebiliriz.

Bu bağlamda Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, ilköğretim birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili ve verimli kılınmasıyla olanaklıdır. Okuduğunu, dinlediğini tam olarak anlamayan, duygu ve düşüncelerini doğru, anlamlı ve etkili bir şekilde anlatamayan öğrencilerden, öğretimin ileriki basamaklarında edebi ürünlerimizi okumasını, bu eserleri özümsemesini beklemek doğru ve gerçekçi bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Sever 2003).

1.3.1. Konuşma

2004 ilköğretim Türkçe öğretim programında konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olarak belirtilmiştir. Topbaş (1998)'a göre konuşma kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir.

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

Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir (MEB 2005).

1.3.2. Okuma

Okuma becerisi 2004 Türkçe programında ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmıştır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Bir diğer tanıma göre; yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Topbaş 1998).

Okuma alışkanlığı şüphesi okul çağında edinilir ve bu tüm çocuklara kazandırılabilir. Okumayı yeni öğrenen çocukların okumaya karşı müthiş bir ilgisi olmaktadır. Bu noktada okula ve öğretmene düşen görev o ilgiyi canlı tutmak ve devamlılığını sağlamaktır (Demirel 2007).

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir (MEB 2005).

1.3.3. Yazma

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazma günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimi olup temel amacı okuyucuya, belli bir konuda, belirli bir mesaj aktarmaktadır. 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 (Özbay 2006).

Yazma becerisi çok yönlü bir etkinliktir ve belli bir birikim ve dil becerisine sahip olmayı gerekir. Bu sebeple yazma becerisi; dinleme, konuşma ve okuma etkinlikleriyle birlikte yürütülmelidir. Bu noktada öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen çeşitli etkinliklerle ve farklı yöntemlerle öğrencilere yazma

zevkini ve becerisini kazandırmalıdır. Bu bağlamda 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 (MEB 2005).

1.3.4. Dinleme

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Topbaş (1998) dinlemeyi işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir.

Dinleme toplumda iletişim kurmanın olmazsa olmazıdır. Çünkü sözlü iletişim dinleme ve konuşmadan ibarettir. Sağlıklı iletişim kurabilmek, toplum içerisinde anlaşmazlıkların oluşmasını engellemek için insan dinlemeli, daha da önemlisi dinlediğini anlayabilmelidir. Bu noktada dinleme eğitimi çok önemlidir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Kavcar, Sever ve Oğuzkan (2004), Türkçe öğretiminin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmesi, Türkçe derslerinde bütün derslerden yararlanılması, değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulması, çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

1.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE TARİHSEL BİR BAKIŞ

Türkçe, Türk toplumunun Cumhuriyet şemsiyesi altında toplanmasına kadar göçebe halk (Türkmenler ya da köylüler gibi) arasında kullanılan bir dil olmuştur. Bu döneme kadar Türkçe, Eski Türkçe (Orhon ve Uygur Türkçeleri), Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi dönemlerinde oldukça arı ve yalın bir dil olarak konuşulmuştur. 15. yy. sonrası, Türkçe, Arapça ve Farsçanın etkisinde kalmış ve "Osmanlıca" adı altında yapay bir dil görünümüne bürünmüştür. Yazı dili de Arapça ve Farsçanın etkisiyle doğal niteliğini yitirmiştir (Topbaş 1998).

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programlarında ana dili olarak Türkçenin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında selim sabit efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan rehnuma-yı muallimin (öğretmenler kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine önemli yer ayrılmıştır (Göğüş 1983).

Türk Dilinde bilim dili terimleri yapılmış, edebiyat ve gazete dilinde konuşma diline yaklaşan bir yalınlaşma başlamıştır. Bu çabalar sürerken, diğer taraftan Arapça sözcüklerin yeğlenmesine, okullarda Türkçe derslerinde Arapça, Farsça kuralların öğretilmesine devam edilmiştir. Aydınlar Türkçe köklerden Türkçe eklerle sözcük türetmeyi düşünememiş olacaklar ki, Arapça köklerden sözcük türetme yolunu yeğlemişlerdir. Bu tutum, Türklere Türkçe öğretilmesi gereğinin henüz kavranmadığını göstermektedir. Maarif Nezareti, 1896 yılında yayımladığı bir genelgede bu anlayış yanlışlığına dikkat çekerek “Türkçenin kendine özgü kuralları olduğu, bunların da öğretilmesi gerektiği...” konusunda ilgilileri uyarmıştır. 1909 yılında geliştirilen programlarla yazı, imla, kitap okuma, güzel konuşma gibi bilgi ve beceri dersleriyle Türkçeye yer verilmiştir. 1911 yılında Sultaniye ortaöğretim kurumlarında dilin anlam ve yapı yönünden incelenmesi, güzel konuşma öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu ilgi ve çalışmalar sonradan Türkçülük Akımı (Daha sonra “Milli Edebiyat Akımı” adını almıştır) niteliği kazanmıştır. Dilin Arapça ve

Farsça kurallardan arındırılması savunulmuştur. Bu hareket Türkçeyi oldukça sadeleştirmiş ve özleştirmiştir. 1924 yılında hazırlanan programla Türk Edebiyatına ağırlık verilmiş bu esnada okuma ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi önemsenmiştir. Öykü, roman türlerinde yurt ve ulus konuları işlenmiştir. Dili Türkçeleşmiş, konuları ulusal sorunlardan alınmış olan bu edebiyatın ürünleri okullarda çabuk benimsenmiştir. II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde sınırlı da olsa bu gelişmeler sürüp gitmiştir (Topbaş 1998).

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş eğitim bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi o yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarında değil, yaygın eğitimin kurumlarında da büyük önem kazanmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır (Demirel 2006).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1931–1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı 1931 yılında ortaokul programlarının yeniden düzenlenmesi esnasında Türkçe derslerinin sadece gramer konularında değişiklikler yapılır. Diğer bölümler ise 1929 yılında hazırlanan programdaki gibi kalır (Özbay 2006).

1935 yılında Atatürk'ün, Türkçenin yeniden incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılması yönündeki talebi doğrultusunda 1938 yılında yayınlanan "Ortaokul Programı"ndan dil bilgisi konuları çıkarılır. 1938 programı, 1931'de yayınlanan son tadilatın yeniden düzenlenmiş şeklidir.

1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirin bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür.

1949 yılında hazırlanan yeni "Ortaokul Programı" içinde Türkçe öğretim

programı da değiştirilir. Bu program, kendinden önce hazırlanan programlara oranla hacim bakımından daha kapsamlıdır. Dersler için ilk sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat ayrılmıştır. Programda yer verilen yazı dersleri de bu saatler içinde işlenecektir. 1949 programının baş tarafında öncelikle "Milli Eğitimin Amaçları" doğrultusunda öğrencilerde toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat bakımından kazandırılacak niteliklere değinilir. Ortaokulların eğitim ve öğretim ilkeleri açıklanırken de öncelikle okulların ve eğitimin millilik vasfı üzerinde durulur. Her ders gibi Türkçe dersi de öncelikle bu nitelikler dikkate alınarak işlenecektir. 1949 programının amaçları incelendiğinde dört temel dil becerisi öne çıkarılarak anlama ve anlatım çalışmalarına dikkat çekildiği görülmektedir, Metinler yardımıyla öğrencilerde dil sevgisinin yerleştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması, milli duyguları ve hayatı tanıtmaya gibi amaçlar da ayrıca vurgulanmıştır. Dört temel dil becerisinin yanında imla ve dil çalışmaları da eklenen diğer başlıklardır. Okuma, yazma, dil bilgisi, imla gibi bölümlerin uygulamada kolaylık için yapıldığı ve bu bölümlerin birbirini tamamlar şekilde işlenmesi gerektiği uyarısı bu programda da yapılır. Ancak önceki programlardaki farklı olarak bu görüş paralelinde, yazı dersi dışında diğer başlıklar için bağımsız ders saatleri verilmez. 1938 programında yer almayan dil bilgisi konuları bu programla yeniden düzenlenir. Amacın "Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak" olarak belirlendiği "Dil bilgisi" bölümünde, özellikle uygulama çalışmalarına dikkat, edilmesi gerektiği noktası üzerinde durulur (Özbay 2006).

1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkököl programı ilkökullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

1981 programı, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. 1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel

amaçlar ve davranışlar "anlama", "anlatım", "dil bilgisi" ve "yazı" alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilememiştir (MEB 1981).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Türkçe Öğretim Programı 2005–2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel 2006). Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan orta öğretim 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.

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 2005).

1.5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN AMAÇ VE İLKELERİ

1.5.1. Türkçe Öğretiminin Amaçları

İlköğretim kurumları bünyesinde yer alan çocukları her türlü sosyal ilişkiler, gerekli bilgi ve donanımlar, temel ahlaki kurallar, milli benlik kazandırma bakımından sağlıklı bir şekilde yetiştirmekle yükümlüdür. Bu noktada Türkçe eğitimi büyük önem taşır. Türkçe öğretiminin amaçlarına geçmeden önce Türk milli eğitiminin genel amaçlarına bakmak yararlı olacaktır (MEB 2005). Buna göre Türk milletinin bütün fertlerini;

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye cumhuriyetine karşı göre ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirmek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğā katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Türk milli eğitiminin genel amaçlarına paralel olarak Türkçe öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bir anlamda bu kazanımların temelini Türkçe öğretimi oluşturmaktadır. Yürürlükte olan 2004 ilköğretim Türkçe programında (MEB 2005) Türkçe öğretiminin genel amaçları şöyle belirtilmektedir;

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

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

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminin genel amaçlarına bakıldığında, amaçlar altı başlık altında toplanabilir. Bunlar; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgi ve bilincinin uyandırılması olarak belirtilebilir. Bu noktada öne çıkan ise temel dil becerilerinin kazanımıdır. Temel dil becerileri anlama ve anlatma yeteneğinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileridir. Bu dört temel beceri kişinin tüm akademik yaşantısı ve düşünce gelişimini etkilemektedir. Anadili öğretiminin amaçlarına anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken, bu etkinlikler dilbilgisi konularındaki yazım, söyleyiş, sözcük bilgisi, tümce kurma v.b. çalışmalarla bütünleşir, gelişir. Yine bu çalışmalar, bir dönüt işlevi görerek öğrencilerin konuşma, yazma becerilerinin gelişimini de etkiler. Özetle, dilin biçim, içerik ve kullanımının kazandırılması amaç, konuşma, yazma, okuma dinleme ise bu süreçte araç olan etkinlik alanlarıdır (Topbaş 1998). Ancak dil becerilerinin sınıflaması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır. Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu beceriler anlama, konuşma ve yazma olarak üç dil boyutunda sınıflandırılmıştır. Türkçe öğretim programındaysa dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya ek olarak “görsel okuma ve görsel sunu” da yer almış ve böylece temel dil becerisi beşe çıkmıştır. Görsel inceleme ve görsel sunu dil süreçlerine eklenen iki yeni öğrenme alanıdır. Bu dönemdeki öğrenciler için yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk, vb. ile doğa olaylarının sosyal olayların anlamlandırılması ve yorumlanması öğrenme için önemlidir. Görsel

okumanın görsel sunudan farkı bir resme, bir karikatüre vb. bakıp onu yorumlayıp sunmak, onu okumak yani anlamak anlamına gelmektedir (Demirel 2004: 16).

Türkçe öğretim programında yer alan dilbilgisi kazanımı konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini destekler nitelikte olan kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Dilbilgisi kuralların teorik olarak değil uygulamalı olarak öğretilmelidir. Çocuğun temel becerilerini gerçekleştirebilmesi dilinin işleyişini, yapısını ve kurallarını bilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu noktada dilbilgisi öğretimi en az diğer beceriler kadar önemli olmaktadır.

Türkçe programında yer alan genel ve özel amaçların daha işlevsel olması ve birey tarafından kazanılıp kazanılmadığına karar vermek için davranışsal tanımların da oluşturulması gerekecektir. Diğer bir anlatımla, amaçlar davranışa dönüştürülmelidir, yani öğrencinin yapacakları cinsinden ifade edilmelidir. Davranışlara dönüştürülmeyen amaçlar programlarda bir süs olarak kalmaktan öteye gidemezler. Bu nedenle Türkçe programında yer alan özel hedeflerin mutlaka davranışlara dönüştürülmesi sağlanmalıdır (Demirel 1999).

1.5.2. Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Türkçe öğretiminin amaçlarından sonra bu amaçların sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için Türkçe öğretiminin ilkelerine bağlı kalınmalıdır. Bu ilkelerden biri dilin doğal ortam içinde öğretilmesidir. Çünkü çocuk dilini ailesinden ve çevresinden doğal bir ortam içinde öğrenir. Okula geldiğinde dilin kurallarından ve yapısından haberi yoktur. O halde çocuğa kuramsal ve soyut bilgiler vermekten kaçınılmalı dil çözümleyici alıştırmalar yaptırılmamalıdır (Sever ve Diğerleri 2007).

Bir diğer önemli ilke ise dört temel becerinin birlikte verilmesi ilkesidir. Çünkü dil konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin bütününden oluşmaktadır. O nedenle temel dil becerileri sistemli ve bütünlük içinde birlikte öğretilmelidir (Kahraman ve Diğerleri 2004).

Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır. Okullarımızda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe derslerinin dışında diğer bütün dersler Türkçe işlenmektedir. Her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, doğru kullanılması Türkçe derslerinin yanı sıra diğer derslerde de olmalıdır. İyi bir anadil eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yazılı yoklamalarda ve ödev hazırlamada öğrenciler yazma becerilerini kullanmakta, ders anlatırken, soru sorarken konuşma becerilerini, en çok da ders dinlerken dinleme becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bu beceriler sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde geliştirilmelidir.

Dil kurallarını öğretilirken tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Tümevarım, örneklerden kurala ulaşma ya da özelden genele gitme yaklaşımıdır. Doğal ortamda dil kuralları verilmez, bol örneklerle dilin etkili bir şekilde kullanımı sağlanır, daha sonra kurallara geçilir. Özellikle anadil öğretiminde bu ilkeye uyulmasında yarar görülmektedir.

Konuların seçiminde tematik yaklaşımın izlenmelidir. Türkçe öğretiminde konuların seçimi MEB tarafından yapılmakla beraber, ders kitaplarında yer alan konular daha çok Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki konularla paralellik kurularak seçilmektedir. Oysa Türkçe derslerinde de belli temalar ele alınıp işlenebilir. Bu konuda öğretmenlere olanak verilmesi bu temaların zümre toplantılarında belirlenmesi ve onlara uygun okuma metinlerinin seçilmesi sağlanmalıdır.

Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması çağın gelişmelerine paralel olarak önemli bir ilkedir. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerini geliştirirken değişik araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır. Özellikle son yıllarda eğitim teknolojisindeki yeni gelişmelerden anadil eğitiminde de yararlanmak olası görülmektedir. Bu araçlar arasında bilgisayar, video, televizyon, teyp, tepegöz, episkop gibi hem göze hem de kulağa hitap eden araçlar Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Tiyatro ve drama çalışmalarının yanı sıra, kaynak kitaplar, dergiler, okuma kitapları, roman ve hikâyelerin yer aldığı basılı malzemeler

de Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılabilir. Önemli olan bütün bu araç gereçlerin iyi seçilmesi, iyi bir planlamanın yapılması ve öğrencilerin bunları kullanmaya istekli olmalarının sağlanmasıdır (Demirel 1999).

Kanunilik ilkesi; Türkçe derslerinde yapılacak her türlü faaliyetin anayasaya, kanunlara genelge ve yönetmeliklere uygun olması gerekir. Türkçe Öğretiminin yasal dayanaklarının açıklandığı bölümde de ifade edildiği gibi Anayasanın başlangıç kısmının 3. maddesinde "Türkiye devleti, Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir." hükmü yer alırken 42. maddesinde "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez." hükmüyle de Türkçe öğretimi güvence altına alınmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 10. maddesinde de "Türk dilinin eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir." hükmü bulunmaktadır (Özbay 2006).

Hedef Kitleye Görelik ilkesi; Eğitim ve öğretim süreci öğretmen, okul, öğrenci, araç gereç, öğretme ortamları, program gibi birçok unsurun oluşturduğu bir bütündür. Bu bütün içinde belki de en önemli unsur hedef kitledir. Hedef kitle, eğitim sonucunda davranış kazanacak olan yani kalıcı değişikliğe uğrayacak olan öğrencilerdir.

Eğitim öğretim etkinliklerinin, en önemli unsur olan öğrenci\ı göre düzenlenmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Öğretimin şekli ve yöntemini öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli belirlemeli; öğrencinin ilgileri, heyecanları, Öğrenme merakları Türkçe öğretiminde tüm faaliyetlerin düzenlenmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Motivasyonu Sağlama ilkesi; Motivasyon, istek uyandırma, ihtiyaç kabul etme halleridir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için de öğrencinin, öğreneceklerini ihtiyaç olarak kabul etmesi ve bunun sonucunda da isteklenmesi gerekir.

Öğrenme ve öğretme durumları; kişinin bedeni, zihni, ruhu gibi birçok yönüyle katıldığı etkinliklerdir. Bu ortamlarda kişinin bedeni var olacak zihni başka yerlerde ise veya bedeni ve zihni ile birlikte orada ancak öğretilenlere ilgi ve ihtiyaç

hissetmiyorsa gerçek ve istenen öğrenmeler gerçekleşemez. Bu durum da kişinin bedeni ve zihniyle öğrenme ortamında bulunmasını ayrıca öğrenilecek konulara ilgi, istek ve ihtiyaç duymasını gerektirir. Motivasyon kavramı da bunlarla ilgilidir. Motivasyon, kişinin öğrenilecek bilgi ve beceri üzerine bütün bedeni, zihni ve ruhi enerjisini toplama ve devam ettirme ile ilgili bir kavramdır (Firengiz 1988).

Planlılık ilkesi; Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretim konusu olabilen etkinliklerden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl ölçülüp değerlendirileceğini, önceden tasarlayıp kağıt üzerinde tespit etmektir (Küçükahmet 1999).

Türkçe öğretiminin amaçlarına göre öğrencilere nelerin kazandırılacağı önceden planlanmalı ve buna göre hareket edilmelidir. Dil öğretimi karmaşık, zor ve uzun bir süreçtir. Bu süreçte nelerin, ne zaman ve nasıl verilmesi gerektiği önemlidir.

Türkçe dersinde anlama ve anlatmayı içeren dört temel beceriyi geliştirme çalışmaları ancak planlı olunduğu takdirde gerçekleştirilir. Aksi takdirde bu temel becerilerden bazılarında eksiklikler ortaya çıkabilir

Ekonomiklik ilkesi; eğitimde her türlü faaliyetin en az zaman, emek ve malzeme harcanarak yapılmasını gerektirir. Bu ilke yöntemli çalışmayı gerektirir. Bir amaca ulaşmak için çeşitli yöntemler kullanılır. Bu yöntemlerden kullanışlı olan, en kısası, en az zamanda, en güvenilir ve en kolay şekilde yapılanıdır. Böylece emek ve zaman kaybı önlenmiş olur (Binbaşoğlu 1994).

Öğretimde ekonomiklik ilkesine uymak için;

- Öğretim etkinlikleri planlanmalıdır.
- Öğrencinin kişisel zaman ve enerjilerinin yerinde ve ekonomik kullanılmasında rehberlik yapılmalıdır.
- Öğrencinin kullandığı kitap, defter ve diğer araçların en ekonomik biçimde kullanılması sağlanmalıdır.

- Öğrencinin Üretken olması için elverişli ortam hazırlanmalıdır

Amaç-Araç ilkesi; 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı kanun, Türk Milli Eğitiminin amaçlarını ihtiva etmektedir. Bu kanunda amaçlar, genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel amaçlarda üç maddelik amaçlar sıralandıktan sonra şu sonuç yer almaktadır. "Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."(MEB 2005).

Türkçe öğretiminin amacı öğrencilere temel olarak anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır. Bu amaçla ilgili olarak konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri geliştirilmelidir. Türkçe dersinde yapılacak her türlü etkinlik bu amaçların gerçekleştirilmesine yöneliktir. Türkçe dersinin özel amaçları milli eğitimin genel amaçlarıyla bütünleştirilmek zorundadır (Özbay 2006).

Öğretim Programlarına Uygunluk ilkesi; Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005) programın temel yaklaşımı şu şekilde izah edilmektedir:

"Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilincini kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

Türkçe öğretmeni programı çok iyi okuyup anlamalı, derslerini işlerken programın uyarı ve yönlendirmelerini dikkate almalıdır.

Hayatilik ilkesi; Okul, kişiyi hayata hazırlayan en önemli kurumdur. Okul, hem öğrenciye kültürel olarak gerekli bilgileri verir hem de onu hayata hazırlayarak ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir iş sahibi olmasına imkân sağlar. Okul belki öğrenciyi doğrudan iş sahibi yapmaz ama işinde başarılı olmanın ön hazırlıklarını öğretir.

Eğitim ve ğretim uygu lamalarında hayatilik esas alınmalıdır. Öğrencinin okulda kazanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar hayatla ilgileri derecesinde yararlı olur. Buna göre, günlük çalışmaların hayatta karşılaşılacak ve yaşanılan durumların esaslarını ve öğelerini kapsaması gerekir. Bunun içindir ki Türkçe dersinin konuları ya doğrudan doğruya hayatın içinden alınmalı ya da sonuçları hayatla ilişkilendirilmelidir (zbay 2006).

Demokratiklik ilkesi; Anayasa'da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin demokratik ve sosyal hukuk devleti olduğu açıkça belirtilmekte; 1739 sayılı kanunda ise Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri sıralanırken, Demokrasi Eğitimi başlığı altında şöyle denilmektedir.

"Güçlü ve istikrarlı, hr ve demokratik bir toplum düzeninin geekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlara sorumluluk duygusunun, manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez." (MEB 1995).

Türkçe ğretmeni sınıfta demokratik olmalıdır. Öğrencileri dil, din, renk, toplumsal statü gibi ayrımlara tabi tutmadan bütün öğrencilere eşit davranmalıdır, Ders kitaplarında veya tavsiye edilecek kitaplarda öğrencinin demokratik haklarını kullanmasının yollarını gösteren metinler etkinlikler de yer almalı; Türkçe ğretmeni bu konularda Sosyal Bilgiler öğretmeniyle iş biri içi yapmalıdır (Demirel 1999).

Etkileşim İlkesi; ocuk dünyaya geldiği andan itibaren birçok çevreyle etkileşim içerisindedir. Bu evre ilk olarak anne, baba ve kardeşlerinden oluşur. Daha sonra akrabaları, komşuları, arkadaşları şeklinde genişleyen bu evre ilköğretim çağında öğretmenleri, sınıfı, okulu olur. ocuk bir yandan bu çevreden etkilenirken diğer yandan da kendi çevresini etkiler. Böylece bir etkileşim olur. Buna göre etkileşim "karşılıklı olarak birbirini etkileme işidir." (TDK 2005).

Türkçe eğitimi için etkileşim olumlu ve olumsuz yönde gelişebilir Türkçe

öğretmenin bunu sürekli olarak olumludan yana çevirmeye çalışması gerekir. "Bundan da öğretmenin örnek okuma, örnek konuşma, örnek yazma ve örnek davranma yükümlülükleri ortaya çıkmaktadır." (Firengiz 1988). Öğretmenin örnek olma görevi yukarıda sayılan ve sadece sınıftaki öğretim ortamlarıyla sınırlı değildir. Öğretmen sınıf ve okul dışında da öğrenciye örnek olmak ve onu olumlu yönde etkilemek durumundadır. Öğretmenin sınıf dışında diğer öğretmen arkadaşlarıyla konuşma ve iletişim kurma biçimi, giyimine özen göstermesi, ders araç gereçlerine gösterdiği özen vb. birçok durum, öğrencinin öğretmenden olumlu veya olumsuz yönde etkilenebileceği davranışlardır.

Çocuğun çevresiyle iletişimini sağlayan en temel unsur dildir. Dil de Türkçe derslerinde öğretilir. İletişimin sağlıklı olabilmesi için öğrencinin iyi bir dil becerisine sahip olması gerekir. Türkçe öğretmenin görevi çocuğa iyi bir dil becerisi kazandırmak, onun eksikliklerini gidermektir. Etkili ve güzel konuşma çocuk için öncelikli görev olmalıdır. Bu noktada en iyi model öğretmendir. Okumayan, yazmayan, konuşamayan bir Türkçe öğretmeni i elbette ki iyi bir model değildir.

İş Birliği ilkesi; Eğitim ve öğretim tek taraflı bir etkinlik değildir. Eğitim ve öğretim bütün hayatı kapsayan ve kişinin etkileşim içinde olduğu herkesi içine alan bir etkinliktir. Sağlıklı bir eğitimin olabilmesi için eğitimin tarafı olan herkesin işbirliği yapmasına ihtiyaç vardır.

Öğrencinin eğitimi için ilgili her kurumdan öğretmene, okuldan veliye kadar bir iş birliğinin olması gerekir. Bunlar kazandırılacak davranışların belirlenmesinde önemli işleve sahiptir. Öğretmenin verdiği diğer unsurlar reddederse öğrenci çelişkide kalır. Böylece eğitim gerçekleşmez. Zaten Milli Eğitimin amaçları tespit edilirken toplumun değerleri de göz önünde bulundurulmaktadır.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme ilkesi; bir Çin atasözü şöyledir: işitirim unuturum, görürüm hatırlarım, yaparım öğrenirim. Bu atasözü öğrenmede uygulamanın ne kadar önemli olduğunu açıkça ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimde öğrencinin derse katılması çok önemlidir. Öğrencinin derse katılımı dersi

monotonluktan kurtarır. Türkçe dersinde çocuğun anlatım gücünü geliştirmek gibi amacının varlığı bu ilkenin gerekliliğini zaten ortaya çıkarmaktadır.

Verimli bir Türkçe öğretimi, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanmak zorundadır. Mesela konuşma konusunda öğrenciye istediğimiz kadar konuşma kuralları ile ilgili bilgiler verelim, dilbilgisi kurallarını öğretmeyi çalışım onun konuşma becerisini uygulama yaptırmadan geliştiremeyiz (Kahraman ve Diğerleri 2004).

Kolaydan Zora ilkesi; Türkçe derslerinde öğretim kolaydan zora doğru yapılmalıdır. Program hazırlanırken de bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır. 6. sınıflardaki konu ve metinler 7. ve 8. sınıflara göre daha kolay olmak zorundadır. Ders kitaplarındaki metinler hazırlanırken de bu ilkeye uyulmalıdır. İlk sınıflarda öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler az olmalıdır. Kelime servetleri ilerledikçe metinlerdeki kelime sayısı da arttırılır. Sadece metinler değil yazılı anlatım türlerinin öğretilmesinde de bu ilke geçerlidir. Örneğin öğrenci anı veya seyahat yazısı türlerini makale türüne göre daha kolay öğrenir.

Bilinenden bilinmeyene ilkesi; öğretim faaliyetlerinde amaca ulaşmak için çoğu kez bilinen gerçekleri başlangıç olarak ele almak, bilinmeyene doğru ilerlemek ve bilinmeyeni bulmaya çalışmak bu ilkenin temelini oluşturur. Yeni konuya başlamadan önce eski bilgilerin hatırlanması hem öğrenilmiş olan bilgi ve becerilerin pekişmesini hem de öğrencinin yeni bilgiyi öğrenmek, yeni becerileri kazanmak için güdülenmesini sağlar (Sever ve Diğerleri 2004).

Somuttan Soyuta ilkesi; Türkçe eğitimi, bazı soyut kavram ve kuralların öğretilmesinden ibaret olmamalıdır. İşlenecek olan konunun gözle görülmesi, elle tutulması yani somut hale gelmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Özellikle ilköğretimin ilk devresindeki öğrencilerin soyut düşünme yetenekleri henüz gelişmemiştir. Bu nedenle öğretilecek konuların mümkün olduğunca somut bir şekle getirilmesi gerekmektedir. İlköğretimin altıncı sınıfından itibaren yavaş yavaş soyut durumların öğretilmesine başlanmalıdır.

Yakından Uzağa ilkesi; çocuk dünyaya geldiği andan itibaren belli çevreler

onu kuşatır. Bu çevrelerin ilki anne ve onun bulunduğu ev ortamıdır. Büyüdükçe de yakın çevreyi merak eder ve araştırmaya başlar. Yakın çevresini keşfeden çocuk giderek daha uzak çevrelere açılır. İçinde bulunulan çevre ev, okul, arkadaşlar şeklinde genişlemeye başlar.

Okulda eğitim öğretim faaliyetleri de öğrencinin bildiği, tanıdığı çevreden daha uzak çevreye doğru düzenlenmelidir. Çocuğun ilgisi yakından uzağa doğrudur. Bu nedenle, çocuklara öğretilecek her konuda "yakından uzağa" doğru gidilmelidir. Böyle yapılacak bir öğretim daha sağlam ve etkilidir.

Değerlendirme ilkesi; gözlenen niteliklerin gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle belirtilmesine ölçme denir. Değerlendirme de ölçme sonuçlarının anlamlandırılması, işe yarar hale getirilmesidir. Tespit edilen amaçlara ne derece ulaşıldığını değerlendirmek gerekir. Aksi takdirde eğitim ve öğretimde beklenen sonuçlara varılıp varılmadığı ölçülemez. Eğitimdeki amaç öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmektir. Bu davranış değişikliğinin olup olmadığını ancak değerlendirmeler sonucunda belirleyebiliriz (Küçükahmet 1999).

Türkçe dersinde sadece yazılı yoklamalarla değerlendirme yapılması yanlıştır. Türkçe dersi anlama ve anlatmaya yönelik bir ders olduğundan sadece test türü sınavlarla değerlendirme yapmak da doğru değildir, öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin de ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Yeni Türkçe Öğretim Programı'nın "Ölçme ve değerlendirme" bölümünde öğretmenler için çeşitli çalışma kâğıtları ve formlar verilmiştir. Türkçe öğretmeni bu formları da kullanarak öğrencilerin dil becerilerini ölçüp değerlendirmelidir.

Milli Değerlere Uygunluk ilkesi; öğrencinin yetiştirilmesindeki temel amaçlardan biri de onun topluma yararlı bir fert olmasıdır. Topluma yararlı bir fert olarak yetiştirmeye çalıştığımız çocuğun öncelikle toplumun değerlerine saygılı olması, bunları özümsemesi, onlara sahip çıkması ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarması gerekir.

Toplumdaki her fert gibi çocuğun da milli hassasiyetlere riayet etmesi beklenir. Bu hassasiyetler geçmişten gelen, günümüzü kuşatan, geleceğimize yön

verecek olan değer yargılarıdır. Bu değer yargılarından en önemlilerinden biri de Türkçedir. Çocuk Türkçe hakkında yeterli duyarlılığa ve özene sahip olmalıdır. Ders kitapları hazırlanırken milli değerlerin kazandırılmasıyla ilgili metin ve etkinliklere yeteri kadar yer verilmelidir.

Açıklık ilkesi; öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde konunun, örneklerin, yönergelerin, yapılacak etkinliklerin, dil ve ifadenin açık ve anlaşılır olmasını; öğrencilerin eşya ve varlıklarla doğrudan doğruya karşılaşmasını öngören bu ilke iki anlam taşımaktadır. Birinci anlamı, etkinliklerde kullanılan Türkçenin açık, net ve anlaşılır olmasıdır. İkinci anlamı ise öğrencinin mümkün olduğu kadar fazla duyu organına hitap edilerek öğrenme ve öğretmenin kolay ve kalıcı olmasıdır. Bu ilke, öğrenen kimsenin, nesne ya da varlığın kendisi ile temasa gelmesini gerektirir. Bu açıdan somuttan soyuta ilkesine yakındır (Demirel 1999).

Tekrar ilkesi; eğitimde tekrarın önemi büyüktür. Alınan bilgilerin, kazanılan becerilerin tekrar edilerek peçinlenmesiyle unutmanın önüne geçilebilir. Derslerde yapılan tekrarlarda hem öğrencilerin konuyu hatırlamaları hem de anlamamış öğrencilerin anlamaları sağlanmış olur.

Güncellik İlkesi; güncelik ilkesi, öğrencilerin yaşadıkları hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, Ülke ve dünya olaylarına karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders içeriği ile güncel olay ve sorunlar arasında ilişki kurarak eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesini öngörmektedir. Bu uygulama içinde yetişen öğrencilerin güncel olay ve sorunlara daha akılcı yaklaşacağı, çözüm yolları arayıp önereceği kabul edilmektedir.

Öğrencilerin ileride, toplum hayatında karşılaşacakları güncel sorunları yenmeleri ve topluma daha faydalı olmaları beklenmektedir (Özbay 2006).

I.6. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARINA KISA BİR BAKIŞ

Şüphesiz günümüz dilbilimcilerinin en çok üzerinde durduğu konu Türkçenin ve Türkçe öğretiminin sorunlarıdır. Bilim adamları tüm toplumun dikkatini bu konu üzerine çekmeye çalışmaktadırlar. Nitekim dilin kirlenmesi sağlıklı bir ana dil öğretiminin de gerçekleşmesini engellemektedir. Dil bilincini yitiren toplum özünü, değerlerini, kültürünü ve en önemlisi de milli kimliğini yitirmeye mahkûmdur. Dilimiz bugün tek bir sorunla değil birden çok sorunla karşı karşıyadır.

Dilbilimcilere göre Türkçenin bugün yaşadığı en büyük sorunların başında Türk dilinin yabancı dillerin etkisi altında kalması gelmektedir. Türk dili tarihi boyunca birçok dilin etkisi altında kalmıştır. İslamiyet'in kabulüyle birlikte dilimiz yoğun olarak Arapçanın etkisi altına girmiştir. Arapçadan birçok terim ve kavram dilimizde yer etmiştir. Bununla birlikte bulunduğu coğrafi konum itibariyle özellikle Osmanlı döneminde Farsça, Arapçayla birlikte Türk dili üzerinde etkisini hissettirmiştir. Osmanlı devletinin son dönemlerinde batıya yaklaşmayla birlikte özellikle Türk aydın ve yazarlarının Fransa'ya eğitim amaçlı olarak gitmeleri ve teknolojik gelişmeler paralelinde batıya özeni dilimiz Avrupa dillerinin özellikle Fransızcaya kapılarını açmıştır. Bu dönemde dilimiz üzerinde yoğun şekilde Fransızcanın etkisi görülmektedir. Son dönemde ise en büyük sorunumuz İngilizcenin dilimize yerleşmesidir. Artık günlük hayatımızın her safhasında İngilizce kelime ve terimlerle iç içe bir durumda bulunmaktayız. Bunun en net örnekleri ise sokak ve caddelerimizdeki reklâm ve ilan panoları, işyeri adlarıdır. Bilinçsizce kullanım öz yurdumuzda Türkçeyi ikinci sınıf dil durumuna düşürmüştür. Bununla birlikte aydın ve yazarlarımızın, basın-yayın kuruluşlarının dilimize her gün yeni bir terim eklemesi de önemli bir problem olmaktadır. Oysa bu konumda en önemli görev medyamıza ve aydınlarımıza düşmektedir. Ancak bugün ulusal televizyon adlarımızın bile birçoğu İngilizcedir. Bu durum yani yetişen çocuklarımız üzerinde çok ciddi etkiler bırakmakta, çocuklarımızı Türkçemizin sevgisinden uzaklaştırmaktadır. Gençlerimiz ve çocuklarımız bilinçsizce İngilizce kelime kullanmaya, bununla birlikte o dilin kültürüne de özenmektedir. Akalın (2005), bu

sorunu Türkçenin en önemli sorunu olarak görmekte ve yabancı dillerin özellikle de İngilizcenin dilimiz üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte yabancı dille eğitime de şiddetle karşı çıkmaktadır. Bu konuda en önemli sebebi ise İngilizceye karşı özentili olarak göstermektedir. Aynı şekilde Ercilasun (2008)'da medyadan örnekler vererek Türkçe isimlerin yabancılaştığından yakınmaktadır.

Yabancı dil sorununun bir diğer sebebi de gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve yabancı bilgisayar terimlerine uygun karşılıklar bulunamaması ya da bulunan karşılıklarının toplumda yeterince yer edinmemesidir. Bilgisayar ve internet terimleri hızla dilimize yerleşmektedir. Bu durumda Türk dil kurumuna çok önemli görev düşmektedir.

Yabancı dille ilgili olarak çok ciddi bir problem de yabancı dille eğitimidir. Köksal (2006)'a göre ise en önemli sorunlardan bir tanesi yabancı dilde eğitimidir ve bundan vazgeçilmek zorundadır. Bu konuda en büyük hata yabancı dille eğitimin kaliteyi arttıracığı, Türkçenin yetersiz kaldığı görüşüdür. Bu görüşün en büyük dayanağı ise Türkçenin bilim dili olmadığı kanısındır. Bu görüş yabancı dille eğitim yapan kurumlarda Türkçeyi bir kenara itmiş, ana dili öğretimine yeterince önem vermemiştir. Ancak ana dilini tam olarak kavrayamamış bir bireyin yabancı bir dili de kavrayabilmesi mümkün değildir. Çağdaş ülkelerin hiçbirinde yabancı dille eğitim yapılmamaktadır. Bu durum, sadece az gelişmiş ülkelerde ve sömürgelerde görülmemektedir. Ülkemizde nitelikli insan yetiştirmek isteniyorsa, başkalarının diliyle değil, kendi dilimizle, kendi kültürümüzle yetiştirilmelidir. Çünkü kendi kültürünü dışlayan bir toplum varlık nedenini yadsıyor demektir (Kavcar 1994).

Türkçenin güncel sorunlarından bir tanesi de sözlük ve sözcük üretimindeki yetersizliktir. Sözlük kullanımıyla ilgili yetersizlik ve sözlük kullanımına karşı ilgisizlik birçok kelime ve tamlamanın da yanlış anlamda kullanılmasına yol açmaktadır. Bu yanlışlar özellikle basın-yayın organlarınca yapılıncı toplumda yanlış kullanım hızla artmaktadır. Bunun yanında sözcük üretmedeki yetersizlik de dilimizin kirlenmesi ve Türkçenin kullanımını açısından çok önemli bir sorundur. Ancak bir dilin gelişip zenginleşmesi, çağın gelişmelerine ayak uydurabilmesi için sözcük üretimi büyük önem taşımaktadır. Almanya, Fransa, Macaristan gibi ülkeler

dillerini yabancı dillerin istilasından kurtarabilmek için dil gümrüğü adı verilebilecek bir uygulama yapmaktadırlar. Buna göre yeni bir buluş yapıldığında ya da yeni bir alet icat edildiğinde herhangi bir gecikme olmadan bu kavrama uygun bir sözcük üretilmektedir. Böylece yabancı kelimelerin dile girip yerleşmesi önlenmektedir. Ancak Türkçemize baktığımızda yabancı kelimeler dilimize girip iyice yerleştikten sonra karşılık bulunmaya çalışılmaktadır. Bu durumda da yabancı kelimeler medyamız, aydınlarımız ve halkımız tarafından benimsenmiş olmaktadır (Kavcar 1994).

Özensizlik ve yanlış kullanım diğer bir önemli sorundur. Halk arasında kelimelerin yarım ya da yanlış kullanımı cümlelerin yutulması ve argo kullanımlar dilimizin güzelliğine ve ifade gücüne gölge düşürmektedir. Bununla birlikte özensiz kullanım sonucu cümlelerimiz tam bir mozaik özelliği kazanmaktadır. Kelimelerin bir kısmı Türkçe, bir kısmı Arapça ya da Farsça kökenli, geri kalan kısmı da İngilizce olan kelimelerden oluşan cümleler halk arasında ve hatta aydınlarımız arasında bile görülmektedir. Ayrıca cümlelerimiz tonlama ve vurgudan eksik gelişigüzel bir şekildedir. Bu durumun oluşmasında yine en büyük pay radyo ve televizyonlarındır. Radyo ve televizyonlardaki sunucuların dili hoyratça kullanımı dil kurallarının açısından önemli dil yanlışları doğurmaktadır. Bu kullanımlar da halk arasında özellikle de çocuklar arasında hızla yayılmaktadır.

Türkçe öğretimindeki eksiklikler ve yetersiz dil öğretimi de dilimizin geleceği açısından çok önemli bir sorundur. Okullarımızda temel dil becerilerinin öğretimi açısından önemli sıkıntılar yaşanmaktadır. Topbaş (1998: 16) Türkçe öğretiminin genel sorunlarını; okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının yetersiz, birçoğunun yanlış ve eksik bilgilerle olması, sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı uygulamanın yetersiz kalması, öğretmen merkezli yaklaşımın esas alınması ve teknolojiye sınıflarda gerektiği kadar yararlanılmaması, ölçme değerlendirme bilginin yoklamaya yönelik yapılması ve Türkçe programındaki amaç ve hedeflerin açıkça belirtilmemiş olması olarak sıralamaktadır. Ayrıca Türkçe öğretiminde yöntem sorunu öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin tek bir yöntemle sınırlı kalmaları, dil becerilerinin geliştirilmesi için

çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerden yararlanılmaması öğrencilerin ilgisi ve katılımı için önemli bir sorundur. Bu durum etkili bir dil öğretiminin gerçekleşmesine olanak tanımamaktadır. Bununla beraber yeterli araç-gereç ve ortam sorunu da Türkçe öğretimi açısından olumsuzlukların bir diğer yönüdür. Tüm okullarımızın teknolojik araçlarla donatılmamış olması, bunun yanında okul kütüphaneleri ve kitaplıklarında yetersizlikler Türkçe öğretimi açısından ciddi sıkıntılar oluşturmaktadır.

Tüm bunların yanında öğretmen faktörü de Türkçe öğretimi açısından çok önemli bir konudur. Nitelikli öğretmen Türkçe öğretiminin amaç ve hedeflerine ulaşmasında en etkili faktördür. Programı uygulayacak öğretmenin her şeyden önce yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Ancak bu noktada en önemli sorun üniversiteye giriş sınavında ortaya çıkmaktadır. “Hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum” görüşü nitelikli öğretmen yetiştirmenin karşısındaki en büyük engeldir. Her şeyden önce öğretmenlik severek ve istenerek yapılacak bir meslektir. Aynı zamanda öğretmen olacak adayın genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek alan bilgisi açısından çok iyi yetişmiş olması gerekir. Bunun yanında Türkçe öğretmeni olacak kişinin Türkçeyi çok doğru ve düzgün kullanması gerekir. Çünkü öğrencilere Türk dilini sevdirecek ve dili düzgün kullanmaya özendirecek kişi Türkçe öğretmenidir.

1.7. BİLİMSEL TOPLANTI VE TÜRLERİ

Araştırmanın konusunu oluşturan ulusal eğitim bilimleri kongrelerine değinmeden önce kongre, sempozyum gibi bilimsel toplantı türlerini ve bu kavramları açıklamak yararlı olacaktır.

Kongre; Bir konuyu görüşmek üzere çeşitli ülkelerden ya da illerden gelen delegelerin katılımıyla gerçekleştirilen uluslar arası ya da ulusal toplantılara veya bir kurumun belli zamanlarda ya da gerektiğinde yaptığı toplantılara denir. Dil kongresi, eğitim kongresi gibi çeşitli başlıklar altında düzenlenen kongrelerde, yapılan

çalışmalar üzerine dinleyiciye bilgi verilir. Kongreler kamuoyuna açık olabileceği gibi (toplumu ilgilendiren kurultaylar böyledir), kapalı da olabilir (toplumun genelini ilgilendirmeyen kooperatif kurultayları böyledir). Kongreler konunun önemine, konuşmacı sayısına, konuşma sürelerine göre bir kaç oturum sürebilir (Adalı 1982).

Sempozyum; bilimsel, sanatsal ya da düşünsel bir konunun alanlarında uzman en az üç kişi tarafından izleyici önünde sunulmasıdır. Sempozyum Yunancada, yemek ve içkinin olduğu bilim ve felsefe konularının konuşulduğu toplantı anlamına gelir. Bir bilgi alış-verişi niteliğini taşıdığı için sempozyum daha çok alandaki diğer insanları ilgilendirir. Dinleyici kümesi alandakiler veya alana ilgi duyanlardır. Sempozyumda açikoturumdaki gibi bir başkan konuyu açıklar ve konuşmacıları tanıtır, söz söyleme sırasını belirler, sonunda da konuyu özetleyip soru sormak isteyen izleyicilere söz verir. Konuşmacılar konuyu ele alış biçimlerine göre sunarlar. Burada amaç tartışmak değil durumu saptamak veya çözüm getirmektir. Sempozyum bir kaç gün sürebilir. Bu konuşmalar ve varılan sonuçlar bilimsel bir değer taşıdığı için yazıya geçirilerek sonradan yayımlanır (Kantemir 1972).

Münazara; iki yönden de savunulacak bir nitelik taşıyan konunun bir başkanın yönetiminde ve toplumun önünde savunulmasına *münazara* veya *eytişme* denir. Eytişme bir konuşma oyunu, yarışıdır. Tartışmadan ayrılan yanı da budur. Önemli olan tartışarak doğruyu bulmak değil, üstlenilen tezi iyi savunmaktır(Çelik 1999).

Bir konu üzerinde, değişik görüşlerdeki kişilerin bir başkan yönetiminde izleyici önünde tartışmasına açikoturum veya panel denir.

Forum; herkesi ilgilendiren bir sorun üzerinde insanların görüşlerini bildirip tartışarak sorunun çözülmesi amacı güdülen toplantılardır. Forum, eski Roma kentlerinde yurttaşların kamu işlerini konuşmak için toplandıkları alana verilen addan gelir (Çelik 1999).

Araştırmamızı daha çok ilgilendiren türler eğitim alanında düzenlenen bilimsel sempozyum ve kongrelerdir. Ülkemizde eğitim alanında her yıl düzenli bir şekilde birçok kongre ve sempozyum düzenlenmektedir. Araştırmanın konusunu

oluşturan ulusal eğitim bilimleri kongreleri, sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, okul öncesi eğitimi sempozyumu, özel eğitim kongresi, uluslararası sosyal alanlar eğitimi sempozyumu, ulusal fen ve matematik alanları eğitimi kongresi bunlardan bazılarıdır.

Bu anlamda, düzenlenen kongre ve sempozyumların amacı bilimsel çalışmaların paylaşılması, tartışılması ve bu bağlamda yeni öneriler sunulmasıdır. Eğitim alanında düzenlenen kongre ve sempozyumlara katılımcılar, kuramsal ya da uygulamalı araştırmalardan oluşan bildirilerle katılmaktadırlar. Bildiride her şeyden önce aranan özellik, bilimsel bir yenilik getirmiş olması ve orijinal bir konuyu ele almış bulunmasıdır. Bunun yanında bildiri, bilinen bir konuya yenilik getirme, değişik görüş ve düşüncelerle yeni tezler ortaya koyma, bu tezleri bilimsel delillerle doğrulama ya da bir önceki tezi çürütme gibi özellikleri de bünyesinde taşır. Bu değerlendirmeye göre, bildiriye kısaca bilimsel bir konuda yenilik getirmek, orijinal bir buluş ortaya koymak amacıyla kaleme alınmış bir yazı türü olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Bildiri bir dinleyici topluluğu önünde okunur. Bildiriler, genellikle yayımlanan bir yazı türüdür. Bazen yabancı dillerde de yayımlanabilir. Bildiriler hazırlanırken kullanılan dil, uzmanlık dalının gerektirdiği terimler ve ifade yapısı önemli özelliklerdir (Özdemir 1983).

1.8. BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YÖNTEM

Bu çalışmada bildiriler yöntem açısından da incelendiğinden araştırmaların yöntemleri üzerinde durmayı gerektirmektedir. Bu nedenle bu bölümde bilimsel araştırma yöntemleri üzerinde durulacaktır.

Bilimsel araştırma, sistematik veri toplama ve analiz etme sürecidir. Bazı bilimsel araştırmalar, kuram (teori) üretmeyi ya da var olan kuramları sınamayı amaçlamaktadır.

Bilimsel araştırmalar kuramsal ya da uygulamalıdır. Kuramsal araştırmalar; kuramlara dayanarak, varsayımlar geliştirerek, bunları test ederek, sonuçlarını bilimsel olarak yorumlayarak ve ortaya çıkararak yapılan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ana amaç bilime katkıdır Kuramsal ya da temel araştırmalar uygulamalı araştırmaların hareket noktası ve yönlendiricisi olduğu için de önemlidir. Kùltürler arası farklılıklardan, insan ve zamandan bağımsız doğrularını bularak evrensel yasa kurgulamak amacını taşır. Çevresel koşulları aşan genellemelere ulaşır. Bu araştırmalar keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı nitelikte olabilirler(İftar Kırcaali 1999).

Uygulamalı araştırmalar; çoğu zaman temel araştırmaların tamamlayıcısıdır. Temel bilim araştırmaları olaylar arasındaki genel ilişkileri ve kanunları keşfederken uygulamalı araştırmalar bunların özel durumlara uygulanmasını ve geçerliğinin uygulama araştırmalarıyla ortaya çıkarılmasını sağlar (Kaptan 1973). Uygulamalı araştırmalarda kuramsal çerçeve çizilir, kuramsal çerçeveden sonra ayrıntılı ve sistematik bir araştırma ve uygulama planı yapılır, son aşamada uygulama sonuçları raporlaştırılır. Uygulamalı araştırmada genel ilkeler özel problemlere uygulanır. Örneğin, atomun bölünmesi hakkındaki bilgiler insana atomla çalışacak bir uçağın nasıl yapılabileceğini göstermemektedir. Uçağın nasıl yapılabileceğini gösteren uygulamalı araştırmalardır. “Uygulamalı araştırmalar üretilmiş ya da üretilmekte olan bilginin denemeli uygulamasıdır” (Karasar 2005).

Uygulamalı araştırmanın beş türü vardır:

a) Eyleme yönelik araştırma (Aksiyon, Action Oriented): Aksiyon araştırmaları uzman araştırmacıların yürüttüğu uygulayıcıların ve probleme taraf olanların katıldığı, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesinin yapıldığı ve bunun sonucunda durum iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmalarda çok yönlü katılımıla görüş birliği ya da ona yakın bir anlaşma sağlayabilen önlemler ortaya çıkartılır (Karasar, 2005). Belirli bir konuda toplumsal değişme yaratmaya yönelik konulardır. Kadın hakları, çevre

korunması vb. gibi. Belirli bir yer ve katılanlarla sınırlıdır; bu yüzden de sonuçlar yerel niteliklidir.

b) AR-GE Araştırmaları: Araştırma-Geliştirme türündeki araştırmalardır. Üretilmiş bilginin denemeli uygulaması ile problemin çözümünde etkili olabilecek nitelikte geçerliği denenmiş somut ürünler geliştirmeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar 2005). Kuramlar “araştırma-geliştirme” yoluyla uygulamaya aktarılmışlardır.

c) Tarama Araştırması (Survey): Tarama araştırması toplumsal bilimlere çalışma olanağı getirmiştir. Tarama araştırması istatistiksel ölçümlerle temellendirilmiştir. Genellikle bu tür araştırmalarda soru kâğıdı (anket) ya da görüşme tekniği kullanılır. Kamuoyu yoklamaları bu türdür. Tarama araştırması alan araştırmasına benzemektedir. Tarama araştırması alan araştırmasına göre daha geneldir. Tarama araştırmasında verileri toplayanların konu hakkında genel bir bilgi sahibi olmaları yeterlidir; alan araştırmasında ise araştırmacının alanda çalışması ve alanın özelliklerini iyice tanıması gerekir. Bazı kaynaklarda bu araştırma betimsel araştırmanın içinde yer almaktadır.

d) Alan Araştırması: Tarama araştırmalarıyla alan araştırmaları arasında nitelikleri itibariyle ayırım yapmak zordur. Birincisi genişlemesine bir alan araştırması, diğeri ise derinlemesine bir alan araştırmasıdır. Bu nedenle tarama araştırmalarında uygulanan model, seçilen örneklerin evreni temsil etme amacına yöneliktir. İkincisinde ise örnekleme değil, belirli bir olayın çok boyutlu olarak incelenip ayrıntıların ortaya çıkması önemlidir. Bu tür alan araştırmalarında genellikle bir toplumun, bir kurumun yapısı ya da küçük bir grup içindeki etkileşim mekanizması gibi konular ele alınır.

e) Deneysel Araştırma: Sistemli ve mantıki bir araştırma yolu olan deneysel yöntem, “...dikkatle kontrol edilmiş şartlar altında, belirli bir etkiye(harekete) karşılık nasıl bir tepki(davranış) verileceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir.” Araştırmacı belirli etkileri, yolları veya çevresel şartları değiştirerek, ayarlayarak,

kontrol ederek, objelerin, bireylerin davranışlarının nasıl etkilendiğini, değiştiğini gözler ve anlamaya çalışır (Kaptan 1973).

1.8.1. Nicel Araştırma

Niceliksel yaklaşıma, görgül (deneye dayalı) yaklaşım ya da sayısal yaklaşım da denmektedir. Niceliksel yaklaşım, sosyal bilimlerin şekillenmeye başladığı 20. yüzyılın başında, fen bilimlerinin kullanmakta olduğu araştırma yöntemlerinin ve veri toplama tekniklerinin sosyal bilimlere uyarlanmasıyla oluşmuştur. Niceliksel yaklaşıma göre, bilimle bilim dışı birbirinden kesin sınırlarla ayrılmaktadır. Bilimin nesnel (objektif) gerçeklikle, bilim dışının öznel (sübjektif) gerçeklikle uğraştığı öne sürülmektedir. Nesnel gerçekliğin ise, değer yargılarından ve kişisel yorumlardan bağımsız yapılan gözlem ve/veya ölçümlerden elde edilen verilerden oluştuğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla, niceliksel araştırma yürüten araştırmacılar, veri toplama ve analizi süreçlerine kendi değer yargılarını ve kişisel yorumlarını katmamak için yoğun çaba göstermektedirler (İftar Kırcaali 1999).

Nicel araştırma yaklaşımında tarihsel model, betimsel model, bağıntısal model ve deneysel model olmak üzere beş model vardır.

Tarihsel modelle, belli bir geçmiş olay ve bu olayın günümüze etkileri incelenmektedir. Örneğin, 'bilgisayarlı öğretime geçiş ve etkileri' bir tarihsel araştırma problemidir. Tarihsel araştırmaların verilerini, yazılı kaynaklar (örneğin, kitaplar, dergiler, resmi yazışmalar, sözleşmeler vb.) ve sözlü kaynaklar (örneğin, olayı yaşamış kişilerle yapılan görüşmeler) oluşturmaktadır (Kaptan 1973).

Betimsel modelle, bir konudaki hâlihazırdaki durum araştırılır. Betimsel modelle yürütülen bir araştırmanın başında, araştırma evreni belirlenir. Evren, araştırma bulgularının genelleneceği bireylerin tümüdür. Belirlenen evrende çok fazla birey bulunması durumunda, evrenden bir örneklem alınır. Örneklem, evrene genelleme yapmaya olanak verecek biçimde evrenden belli sayıda bireyin

seçilmesiyle oluşan katılımcı gurubudur. Örneklem alınması durumunda, araştırmada tüm evren üzerinde değil yalnızca örneklem üzerinde çalışılır. Örneklemde elde edilen araştırma bulguları ise, tüm evrene genellenir. Betimsel araştırma verileri, betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilir (Karasar 2005).

Bağıntısal modelle gerçekleştirilen bir araştırmada, araştırma probleminde yer alan iki ya da daha fazla değişkene ilişkin olarak örneklemdeki katılımcılardan veri toplanır. Değişkenler, bir araştırmada incelenen özelliklerin her biridir. Örneğin, öğrenci başarısı, öğretmen kişiliği, öğretim yöntemi vb. Toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle incelenmesi sonucunda, değişkenler arasında bir bağıntı olup olmadığı belirlenir.

Deneysel modelle gerçekleştirilen bir araştırmada, iki ya da daha fazla araştırma gurubunda, belli bir değişkenin etkililiği incelenir. İstatistiksel analizlerle belirlenmelidir. Deneysel araştırma bulguları, gruplar arası farklılık olduğunu gösterirse, neden-sonuç ilişkisi kurulabilir. Örneğin, bir öğretim yönteminin, diğer yönteme kıyasla daha etkili olduğu yorumuna ulaşılabilir (İftar Kırcaali 1999).

1.8.2. Nitel Araştırma

20. yüzyılın son çeyreğinde, niceliksel yaklaşımın bazı sosyal olguları açıklamadaki yetersizliğinden hareketle, niteliksel araştırma yaklaşımı gelişmiş ve hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Niteliksel yaklaşım, sosyal bilimlerin ilgi alanını oluşturan sosyal gerçeklikle, fen bilimlerinin ilgi alanını oluşturan fiziksel gerçekliği birbirinden ayırmaktadır. Fiziksel gerçekliğin kişisel yorumlardan bağımsız olduğu kabul edilirken; sosyal gerçekliğin, bir ölçüde de olsa, kişisel yorumlarla oluştuğu öne sürülmektedir. Bu nedenle, sosyal gerçekliğin nesnellik kadar öznellik de içerdiği ve her bireyin algılayış biçimine bağlı olarak farklılaştığı; dolayısıyla, sosyal verilerin ancak yorumlandıkları zaman anlam kazandığı kabul edilmektedir. Gözlem ve/veya ölçümler yoluyla nesnel olarak incelenebilen davranış, konuşma vb.

özelliklerin, istekler ve ilgiler gibi gözlenemeyen süreçlerin de dikkate alınmasıyla anlam kazandığı öne sürülmektedir (İftar Kırcaali 1999).

Niteliksel araştırma yaklaşımları ilk olarak antropolog ve sosyologlar tarafından kullanılmış ve saha çalışması ya da doğal çalışma olarak adlandırılmışlardır. Sosyolog ve antropologlar ilkel kabileleri incelemek, oradaki insanların yaşam şekillerini anlamaya çalışmak amacıyla o insanları doğal ortamlarında incelemişlerdir. Çalışmalarını laboratuvarlarında değil de gerçek ortamda yaptıkları için araştırmalarını Saha Çalışması ya da Doğal Çalışma olarak adlandırmayı uygun görmüşlerdir. Niteliksel araştırma yöntemleri belli bir kültür ya da kişileri anlamamıza yardım ettiği için etnografik olarak da adlandırılmaktadır. Niteliksel araştırmacılar belli bir ortama girerler çünkü bağlamla ilgilidirler. Herhangi bir ortamda gerçekleşen bir durumun hangi koşullarda, neden ve nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gereklidir. Bir eylemi, sözcüğü ya da jesti bağlamdan ayırarak söylemek bir niteliksel bakışın önemini kaybetmesi demektir. Niteliksel araştırmalarda eylemleri olayların bağlamlarından ayırmak kadar verinin kalitesini düşürecek belki de hiçbir şey yoktur. Bu nedenle araştırmacılar, olayların gerçekleştiği bağlamı mümkün olduğu kadar gerçeğine yakın olacak şekilde betimlemek zorundadırlar (Uzuner 1999).

Niteliksel araştırmalarda veriler görüşmeler, görüşmelerin dökümleri, saha notları, görüntü ve ses teyp kayıtları, aracılığıyla toplanır. Nitel araştırmalar üç şekilde düzenlenir. Bunlar; vaka çalışmaları, çok sahalı çalışmalar ve uygulamalı nitel araştırmalardır.

1.9. ULUSAL EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRELERİ

Araştırmanın konusunu ulusal eğitim bilimleri kongreleri ve bu kongrelerde sunulan Türkçe eğitimine yönelik bildirimler oluşturmaktadır. Bu nedenle bu bölümde ulusal eğitim bilimleri kongrelerine değinilecektir.

Tablo 1’de günümüze kadar düzenlenmiş olan ulusal eğitim bilimleri kongreleri ve bu kongrelerin tarihleri görülmektedir.

1. Ankara Üniversitesi	24-28 Eylül, 1990	
2. Dokuz Eylül Üniversitesi	25-27 Kasım, 1991	
3. Çukurova Üniversitesi	28-30 Nisan, 1994	
4. Hacettepe Üniversitesi	6-8 Eylül, 1995	
5. Uludağ Üniversitesi	5-7 Eylül, 1996	
6. Anadolu Üniversitesi	10-12 Eylül, 1997	
7. Selçuk Üniversitesi	9-11 Eylül, 1998	
8. Karadeniz Teknik Üniversitesi	01-03 Eylül, 1999	
9. Atatürk Üniversitesi	27-30 Eylül, 2000	
10. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7-9 Haziran, 2001	
11. Yakın Doğu Üniversitesi	23- 26 Ekim, 2002	http://www.neu.edu.tr/ebk
12. Gazi Üniversitesi	15-18 Ekim, 2003	
13. İnönü Üniversitesi	6-9 Temmuz, 2004	http://ebk.inonu.edu.tr
14. Pamukkale Üniversitesi	28- 30 Eylül, 2005	http://ebk.pamukkale.edu.tr
15. Muğla Üniversitesi	13-15 Eylül, 2006	http://ebk15.mu.edu.tr
16. Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5-7 Eylül 2007	http://ebk16.gop.edu.tr

İlki 1990 yılında Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi adıyla Ankara’da gerçekleştirilen ulusal eğitim bilimleri kongreleri daha sonra I.Eğitim Kongresi adıyla 1991’de İzmir’de, yine 1. Eğitim Bilimleri Kongresi adıyla 1994 yılında Adana’da devam etmiştir. Bu tarihten sonra sırasıyla Hacettepe Üniversitesinde 1995 yılında 2. Eğitim Bilimleri Kongresi olarak, 1996 yılında Uludağ Üniversitesinde 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1997 yılında Anadolu Üniversitesinde 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi olarak gerçekleşmiştir. Fakat 1998 yılına gelindiğinde Selçuk Üniversitesinde 5. değil 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu tarihten itibaren her yıl sırasıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. İlk kongreden sonra ikinci kongre İzmir’de gerçekleşmiş fakat ilk kongrenin devamı niteliğinde olmamıştır. Yine bu tarihten itibaren üç yıl ulusal eğitim bilimleri kongresinin gerçekleştirilemediği görülmektedir. 1994 yılında ise yeniden 1. Eğitim

Bilimleri Kongresi adıyla yapıldığı, bu tarihten itibaren ise sırayla 2. 3. ve 4. kongre olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu tarihten sonra Selçuk Üniversitesindeki kongreden itibaren geçmişteki kongreler yeniden adlandırılmış ve sıralamaya konmuştur. Bugüne kadar toplam 16 kongre gerçekleştirilmiştir.

Kongrelerde, bildirilerin genel konu başlıkları altında sunulduğu görülmektedir. Bu konu başlıkları tüm kongrelerde denklik göstermemekle beraber genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik, okul öncesi eğitim, özel eğitim, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi ve planlaması, güzel sanatlar eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim olarak sıralanmaktadır.

Genel olarak kongrelerin amacı Eğitim Bilimlerinde yapılan kuramsal ve uygulamalı bilimsel çalışmalar ile genel anlamda eğitim alanındaki güncel gelişmeleri ele alan çalışmalara ilişkin bilgi paylaşımında bulunmak ve bunlarla ilgili öneriler geliştirmektir (13.EBK Bildiri Özetleri Kitapçığı 2004).

1.10. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT AMAÇLARI

Bu çalışmanın temel amacı; Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde eğitimin temel taşı niteliğindeki Türkçe eğitiminin yerini belirlemektir.

Bu temel amaca bağlı olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde hangi alanlarda, ne kadar sayıda bildiri sunulmuştur?

2. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerine Türkçe eğitime yönelik olarak hangi üniversiteden, kaç kişi bildiriyle katılmıştır?

3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerine Türkçe eğitime yönelik olarak bildiriyle katılan araştırmacıların unvanları ve bu unvanların istatistiksel dağılımı hangi boyuttadır?

4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitime yönelik olarak sunulan bildirilerde bir bildiri üzerinde kaç kişi çalışmıştır?

5. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimi ile ilgili sunulan araştırmaların nicel ve nitel olarak dağılımı nasıldır?

6. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimi ile ilgili sunulan bildirilerin uygulamalı ve kavramsal olarak dağılımı hangi boyuttur?

7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriler Türkçe eğitiminin hangi alanlarına yönelik olarak sunulmuştur?

8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriler hangi kademelere yönelik olarak sunulmuştur?

9. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçenin dört temel becerisine(okuma-yazma, konuşma-dinleme) yönelik olarak sunulan bildirilerde tespit edilen bulgular hangi boyuttur?

10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçenin dört temel becerisine(okuma-yazma, konuşma-dinleme) yönelik olarak sunulan bildirilerde tespit edilen sonuçlar hangi boyuttur?

11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçenin dört temel becerisine(okuma-yazma, konuşma-dinleme) yönelik olarak sunulan bildirilerde bulgular ve sonuçlar neticesinde ne tür önerilere gidilmiştir?

1.11. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe eğitimi, eğitimin temelini oluşturmaktadır. Birey önce dil becerisini, daha sonra diğer becerileri kazanır. Dil eğitimi alanında bugüne kadar birçok araştırma yapılmış ve halen çeşitli araştırmalara yapılmaya devam etmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı eğitim kongreleri, sempozyumlar ve çeşitli bilimsel

toplantılarda sunulmakta ve tartışılmaktadır. Fakat şimdiye kadar bu bilimsel toplantılar, Türkçe eğitimi alanında sunulan araştırmalar bakımından nitel ve nicel yönden irdelenmemiştir. Bundan dolayı araştırmanın bu alanda yapılmış ilk araştırma olma özelliği ile bu alandaki boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

Araştırma, Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitiminin ne düzeyde yer aldığı sorusuna yanıt vermektedir. Diğer taraftan bu kongrelere üniversitelerin Türkçe eğitimi alanında katılım oranlarını, katılan araştırmacı sayısını belirtmesi, katılan araştırmacıların niteliği ve niceliği hakkında bilgi vermesi, sunulan bildirilerin yöntemleri aşınsından incelenmesi, Türkçe eğitimi alanında sunulan bildirilerin içeriklerinin irdelenmesi aşınsından önemli görölmektedir.

Ayrıca bu çalışma bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak olarak katkı sağlayabilir.

1.12. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Ulusal eğitim bilimleri kongrelerinde yer alan bildirilerdeki tüm bilgilerin doğru olduğu,

Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerde sunulan bildirilerin tamamının bildiri kitaplarında yayınlandığı,

Araştırmadan elde edilen verilerin araştırma probleminin çözümü için yeterli olduğu,

Bu araştırmanın sayıtlılarıdır.

1.13. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 1990–2007 yılları arasında gerçekleşmiş 16 Eğitim Bilimleri Kongresinin bildiri ve bildiri zetleri kitaplarında Türkçe eğitimi ile ilgili olan araştırmaları kapsamaktadır.

Çalışma kapsamında kongrelerin yayınlanmış bildiri kitapları ile 3, 11, 13 ve 15. kongrelerin bildiri zetleri kitapçıkları incelenmiştir.

Araştırmaya bildiri kitabı ve bildiri zetleri kitapçığı yayınlanmamış olan 4. Eğitim Bilimleri Kongresi (Hacettepe niversitesi) dahil edilmemiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma; Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitiminin yerini saptamaya yönelik hazırlanmış tarama modeline uygun bir çalışmadır. Tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar 2003: 77). Sonuçlara ulaşma ve verilerin çözümünde yararlanılan metotlar açısından bu araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi; kayıtlı iletişim belgelerine dayalı araştırma yöntemidir(<http://yunus.hacettepe.edu.tr/> 2008)

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Ulusal Eğitim Bilimleri kongrelerinin bildiri kitapları oluşturmaktadır. Önce hangi yıllarda kaç tane Eğitim Bilimleri Kongresi yapıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra bu kongrelerin basılan bildiri kitapları; bildiri kitapları basılmayan kongrelerin ise bildiri özetleri kitapları saptanmıştır. Buna göre 1990

yılından itibaren 2007 yılına kadar toplam 16 Eğitim Bilimleri Kongresi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise bildiri kitabı yayınlanmış 1. 2. 3. 6. 7. 8. 9. 10. 12. 14. ve 16. Eğitim Bilimleri Kongrelerinin bildiri kitaplarındaki Türkçe eğitimi ile ilgili olan bildirimler; bildiri kitabı yayınlanmamış 5. 11. 13. ve 15. Eğitim Bilimleri Kongrelerinin ise bildiri özetleri kitaplarının Türkçe eğitimi üzerine olan bildirimler oluşturmaktadır.

Bildiri kitabı ve bildiri özetleri kitabı yayınlanmamış 4. Eğitim Bilimleri Kongresi örnekleme alınmamıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Örnekleme oluşturan Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinin basılmış olan kongre bildiri ve bildiri özetleri kitapları öncelikle kongrelerin düzenlendiği üniversitelerin kütüphanelerinde taranmıştır. Elde edilemeyen kongre kitapları tüm üniversitelerin kütüphane veri tabanlarında taranmıştır. Bu şekilde kongre bildiri kitaplarının bir kısmına ulaşılmıştır. Ulaşılamayan bildiri kitapları için öncelikle bu kongrelere katılan öğretim üyeleri araştırılmış, daha sonra bu öğretim üyelerine ulaşılmış ve bildiri kitaplarının birer örnekleri alınmıştır. Son aşamada ise bildiri kitaplarından Türkçe eğitimi ile ilgili bildirimler belirlenmiştir. Daha önceden hazırlanan kıstaslar doğrultusunda Türkçe eğitimi ile ilgili olan bu bildirimler incelenmiş ve veriler oluşturulmuştur.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan kıstaslara göre incelenmiştir. Birinci aşamada bildiri ve bildiri özetleri kitapları tek tek taranmış, bildirilerin konu alanlarına ve sayılarına göre tasnifi yapılarak tabloya dönüştürülmüştür. Daha sonra tablodaki veriler doğrultusunda yoruma gidilmiştir.

İkinci aşamada tüm bildiriler içerisinde Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriler belirlenmiş; bu bildiriler konu alanlarına göre, üzerinde çalışan kişi sayısına ve yöntemine göre tasnif edilmiştir. Bildirileri sunan araştırmacıların unvanları ve mensubu olduğu üniversiteler tespit edilmiştir. Bildirilerin hangi kademeye yönelik oldukları araştırılmış ve ulaşılan tüm veriler tablolaştırılmıştır. Sonraki aşamada tablolara ait yorumlamalar yapılmıştır.

Üçüncü aşamada ise Türkçe eğitiminin dört temel becerisine yönelik olan araştırmalar belirlenmiş ve bu araştırmaların bulgu, sonuç ve önerilerinin analizi yapılarak ortaya çıkan bulgular tablolarla gösterilmiştir. Bu tablolardaki veriler doğrultusunda yorumlamalarda bulunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları ve yorumları bulunmaktadır. Bildiriler konu alanlarına göre tasnif edilmiş ve sayıları belirlenmiş, Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriler konu alanlarına göre ayrılmıştır. Daha sonra bildirileri sunan araştırmacılar ve unvanları belirlenmiş, mensubu olduğu üniversiteler araştırılmış ve bildiriler yöntemlerine, eğitim kademesine ve üzerinde çalışan kişi sayılarına göre tasnif edilmiştir. Son olarak Türkçe eğitimi ile ilgili bildirilerden Türkçenin dört temel becerisine yönelik olanlar; bulguları, sonuçları ve önerileri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiş ve bu doğrultuda yorumlara gidilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Bilimleri Kongrelerinde sunulan bildirilerin alanlara göre dağılımına ilişkin bulgular

	EYPT	EPÖ	PDR	Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi	Türkçe Ve Edebiyat Eğitimi	Güzel Sanatlar Eğitimi	Sosyal Bilimler Eğitimi	Yabancı Dil Eğitimi	Okul Öncesi Eğitim	Beden Eğitimi	Toplam	Türkçe Bildirilerin %’lik değeri
1. EBK	33	89	20	-	5	11	-	-	-	-	158	3.16
2. EBK	37	44	7	1	1	1	-	3	-	1	95	1.1
3. EBK	16	53	50	4	2	2	1	1	2	-	131	1.5
5. EBK	32	50	38	5	-	5	-	-	9	4	143	-
6. EBK	22	65	26	-	8	2	-	1	2	-	126	6.35
7. EBK	38	62	48	3	6	2	2	1	2	-	164	3.66
8. EBK	10	22	21	4	2	2	3	-	4	-	68	2.94
9. EBK	17	55	-	3	1	-	-	-	1	1	78	1.28
10. EBK	58	45	19	25	3	12	4	4	9	2	181	1.65
11. EBK	100	106	58	28	12	26	15	13	10	7	375	3.2

12. EBK	20	39	20	45	9	8	8	4	8	2	163	5.5
13. EBK	60	119	34	31	10	11	15	7	12	4	303	3.3
14. EBK	69	112	26	100	14	17	15	4	2	4	363	3.85
15. EBK	78	287	74	49	29	23	17	7	8	-	572	5.1
16. EBK	82	99	68	48	16	18	9	4	9	-	353	4.53
Toplam	672	1247	509	346	118	140	89	49	78	25	3273	3.61

Tablo 2’de eğitim bilimleri kongrelerinde sunulan bildirilerin alanlara göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; 1. EBK’de EYPTE alanında otuz üç bildiri, EPÖ alanında seksen dokuz, PDR alanında yirmi, Güzel Sanatlar Eğitimi alanında on bir bildiri yer alırken Türkçe ve Edebiyat alanında beş bildiri sunulduğu görülmektedir. Kongrede en fazla bildiri sunulan alanın seksen dokuz bildiri ile EPÖ olduğu görülmektedir. Sırasıyla EYPTE, PDR, Güzel Sanatlar Eğitimi ve son olarak Türkçe ve Edebiyat Eğitimi yer almaktadır. Toplam bildiri sayısı içinde Türkçe ve Edebiyat Eğitiminin yüzdelerik değerinin 3.16 olduğu ve son sırada yer aldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Türkçe ve Edebiyat Eğitime yönelik bildirimler 1. EBK’nin %3.16’sını oluşturmaktadır. Eğitimin temelini oluşturan Türkçe Eğitime yönelik çalışmaların bu denli düşük oranda yer alması oldukça manidar bulunmuştur. Ayrıca 1. EBK’de Fen ve Matematik Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi ve Beden Eğitime yönelik bildiri sunulmamıştır.

2. EBK’ye bakıldığında EYPTE alanında otuz yedi, EPÖ alanında kırk dört, PDR’de yedi, Fen Bilimleri ve Matematik Eğitiminde bir, Güzel Sanatlarda bir, Yabancı Dilde üç, Beden Eğitiminde bir ve Türkçe ve Edebiyat Eğitiminde bir bildiri sunulduğu görülmektedir. Kongrede toplam doksan beş bildiri sunulmuştur. 2. EBK’de sunulan toplam bildiri sayısı içinde Türkçe eğitiminin %1,1’lik bir yere sahip olduğu görülmektedir. 1. EBK’de olduğu gibi yine en çok bildiri sunulan alanların EPÖ ve EYPTE olduğu görülmektedir. Bu da araştırmacıların daha çok eğitim yönetimi ve eğitim programları alanında çalıştıkları olarak yorumlanabilir. Ancak 2. EBK’de Türkçe Eğitiminin Yabancı Dil Eğitiminin gerisinde kalması oldukça düşündürücü ve manidar bulunmuştur.

3. EBK'de EYPTE' ye yönelik on altı, EPÖ' ye yönelik elli üç, PDR' ye yönelik elli, Fen ve Matematik Eğitime yönelik dört, Güzel Sanatlar Eğitime yönelik iki, Sosyal Bilimler Eğitime yönelik 1, Yabancı Dil Eğitime yönelik 1, Okul Öncesi Eğitime yönelik iki ve Türkçe Eğitime yönelik iki bildiri sunulduğu görülmektedir. Kongrede toplam yüz otuz bir bildirinin olduğu görülmektedir. Kongrede en fazla bildirinin EPÖ' ye yönelik sunulduğu görülmektedir. Kongrede Türkçe Eğitiminin %1,5'lik bir alana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçe Eğitime yönelik çalışmaların oldukça zayıf kaldığını göstermektedir.

5. EBK'de EYPTE alanında otuz iki bildiri, EPÖ alanında elli bildiri, PDR alanında otuz sekiz bildiri, Fen ve Matematik Eğitime yönelik beş bildiri, Güzel Sanatlar Eğitime yönelik beş bildiri ve Beden Eğitimi alanında dört bildiri sunulduğu görülmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında 5. EBK'de Türkçe ve Edebiyat, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil Eğitime yönelik bildiri sunulmadığı görülmektedir. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur. Tablo 2'ye bakıldığında 5. EBK'de Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi alanında sunulmuş bildiri görülmemektedir. Kongrede Türkçe Eğitime yönelik bildiri sunulmamış olması manidardır.

6.EBK'ye bakıldığı zaman EYPTE alanında yirmi iki, EPÖ alanında altmış beş, PDR alanında yirmi altı, Yabancı Dil Eğitime yönelik bir, Okul Öncesi Eğitime yönelik iki, Güzel Sanatlar Eğitime yönelik iki ve Türkçe Eğitime yönelik olarak sekiz bildirinin yer aldığı görülmektedir. Toplam yüz yirmi altı bildiri içinde Türkçe Eğitime yönelik bildiriler %6.35'lik bir alana sahiptir. İlk üç kongreye bakıldığı zaman 6.EBK'de artış olduğu fark edilmektedir.

7. EBK'de EYPTE' ye yönelik otuz sekiz bildiri, EPÖ' ye yönelik altmış iki, PDR' ye yönelik kırk sekiz, Fen ve Matematik Eğitime yönelik üç, Güzel Sanatlar Eğitime yönelik iki, Sosyal Bilimler Eğitime yönelik iki, Okul Öncesi Eğitime yönelik iki, Yabancı Dil Eğitime yönelik iki ve Türkçe-Edebiyat Eğitime yönelik altı bildiri yer almaktadır. Kongrede toplam yüz altmış dört bildiri yayınlanmıştır. En fazla bildirinin EPÖ alanında sunulduğu görülmektedir. Kongrede Türkçe-Edebiyat Eğitiminin yüzdeleri değeri 3.66 olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkçe Eğitimi 7. EBK'nin %3.66'sını oluşturmaktadır. 7. EBK'de; EYPTE' de otuz sekiz,

EPÖ' de altmış iki ve PDR' de kırk sekiz bildiri yer alırken Türkçe Eğitiminde altı bildiri sunulması oldukça manidardır.

8. EBK'de toplam altmış sekiz bildiri sunulmuştur. Bul bildirilerin onu EYPTE' ye yirmi ikisi EPÖ' ye, yirmi biri PDR' ye, dördü Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimine, ikisi Güzel Sanatlar Eğitimine, üçü Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik olarak sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitimi alanında dört ve Türkçe-Edebiyat Eğitimi alanında iki bildiri sunulduğu görülmektedir. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur. Türkçe Eğitimine yönelik bildirimler kongredeki bildirimlerin %2.94'lük kısmını oluşturmaktadır. Türkçe Eğitimine yönelik araştırmaların, Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik yapılan araştırmalarla aynı derecede olması oldukça düşündürücüdür. Bu durum Türkçe Eğitimine yönelik pek fazla araştırma yapılmadığı göstermektedir.

9. EBK'ye bakıldığı zaman; toplam yetmiş sekiz bildirinin sunulduğu görülmektedir. EYPTE alanında on yedi, EPÖ alanında elli beş, PDR alanında üç, Okul Öncesi Eğitimi alanında bir, Beden Eğitimi alanında bir bildiri sunulmuştur. Türkçe-Edebiyat alanına bakıldığında sadece bir bildirinin yer aldığı görülmektedir ve toplam bildirimlerin %1.28'lik bölümünü oluşturmaktadır. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur. Tüm kongreye bakıldığında Türkçe Eğitimine yönelik yalnızca bir bildiri olması manidar bulunmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde 10. EBK'de EYPTE alanında elli sekiz, EPÖ alanında kırk beş, PDR alanında on dokuz, Fen ve Matematik Eğitimine yönelik yirmi beş, Türkçe ve Edebiyat Eğitimine yönelik üç, Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik on iki, Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik dört, Okul Öncesi Eğitimine yönelik dokuz Yabancı Dil Eğitimine yönelik dört ve Beden Eğitimine yönelik iki bildiri sunulduğu görülmektedir. Kongrede en fazla bildiri EYPTE alanında sunulmuştur. En az bildirinin ise Beden Eğitimi alanında sunulduğu görülmektedir. Kongrede Türkçe Eğitimine yönelik üç bildiri olduğu görülmektedir. Türkçe Eğitimine yönelik bildirimler toplam bildirimlerin %1.65'ini oluşturmaktadır.

11. EBK'de toplam üç yüz yetmiş beş bildiri yer almaktadır. EYPTE' de yüz, EPÖ' de yüz altı, PDR' de elli sekiz, Fen ve Matematik Eğitiminde yirmi sekiz,

Güzel Sanatlar Eğitiminde yirmi altı, Sosyal Bilgiler Eğitiminde on beş, Yabancı Dil Eğitiminde on üç, Okul Öncesi Eğitiminde on, Beden Eğitiminde yedi bildiri yer almaktadır. Kongrede Türkçe-Edebiyat Eğitimine yönelik on iki bildiri sunulmuş ve toplam bildirilerin %3,2'lik kısmını oluşturmuştur. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur. Türkçe Eğitimi her ne kadar bildiri sayısı olarak diğer kongrelere göre fazla yer tutsa da toplam bildirilerin içinde yüzdelik bölüme bakıldığında oldukça küçük bir bölüm oluşturduğu görülmektedir.

12. EBK'de toplam yüz altmış üç bildiri yer almaktadır. Kongrede EYPTE'ye yönelik yirmi, EPÖ'ye yönelik otuz dokuz, PDR'ye yönelik yirmi bildiri sunulmuştur. Kırk beş bildiri Matematik ve Fen Eğitimine yönelik, sekiz bildiri Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik, sekiz bildiri Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik, dört bildiri Yabancı Dil Eğitimine yönelik, iki bildiri Beden Eğitimine yönelik ve sekiz bildiri okul öncesi eğitimine yönelik olarak sunulmuştur. Kongrede Türkçe Eğitimine yönelik olarak dokuz bildiri sunulmuştur. Türkçe Eğitimi kongrenin %5,5'ini oluşturmuştur. En fazla bildiri Fen ve Matematik Eğitimi alanında sunulmuştur.

13. EBK'ye bakıldığında toplam üç yüz üç bildirinin sunulduğu görülmektedir. Bu bildirilerin yüz on dokuzu EPÖ'ye, altmış EYPTE'ye, otuz dördü PDR'ye, otuz bir tanesi Fen ve Matematik Eğitimine yönelik olarak sunulmuştur. Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik on bir, Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik on beş, Okul Öncesi Eğitimine yönelik on iki, Yabancı Dil Eğitimine yönelik yedi ve Beden Eğitimine yönelik dört bildiri sunulmuştur. Türkçe-Edebiyat Eğitimine yönelik olarak ise 10 bildiri sunulduğu görülmektedir. Tüm alanlara bakıldığı zaman Türkçe Eğitiminin, Yabancı Dil ve Beden Eğitimiyle birlikte sayıca kongrenin en küçük bölümünü oluşturması oldukça manidar bulunmuştur. Türkçe Eğitimi yüzdelik değer olarak kongrenin 3,3'ünü oluşturmaktadır. Kongrede en fazla bildirinin EPÖ alanında sunulduğu görülmektedir.

14.EBK'de toplam üç yüz altmış üç bildiri sunulmuştur. EPÖ'ye yönelik yüz on iki, EYPTE'ye yönelik altmış dokuz, PDR'ye yönelik yirmi altı ve Fen-Matematik alanında yüz bildiri sunulmuştur. Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik on yedi, Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik on beş, Yabancı Dil Eğitimine yönelik dört,

Okul Öncesi Eğitimine yönelik iki ve Beden Eğitimine yönelik dört bildiri sunulmuştur. Kongrede Türkçe Eğitimine yönelik olarak on dört bildiri sunulmuştur. Türkçe Eğitimine yönelik olarak sunulan bildiriler tüm bildirilerin %3.85'lik kısmını oluşturmaktadır. Türkçe Eğitiminin nicelik olarak Güzel Sanatlar Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitiminin gerisinde kalması manidar bulunmuştur. İlk ve orta öğretim kurumlarında en fazla ders saatine Türkçe-Edebiyat Eğitiminin sahip olması Türkçe Eğitiminin önem sırasında en önde olduğunu göstermektedir. Ancak bilimsel araştırmalarda nicelik olarak diğer alanların gerisinde kalması oldukça düşündürücüdür. 14. EBK'de Fen ve Matematik Eğitimine yönelik olarak yüz bildirinin sunulması dikkat çekicidir. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur.

15. EBK'de toplam bildiri sayısı beş yüz yetmiş ikidir. Kongrede, EPÖ' ye yönelik iki yüz seksen yedi bildiri, EYPTE' ye yönelik yetmiş sekiz bildiri, PDR' ye yönelik yetmiş dört bildiri, Fen ve Matematik eğitime yönelik kırk dokuz bildiri sunulmuştur. Yirmi üç bildiri Güzel Sanatlar Eğitimine yönelik, on yedi bildiri Sosyal Bilgiler Eğitimine yönelik, yedi bildiri Yabancı Dil Eğitimine yönelik ve sekiz bildiri Okul Öncesi Eğitimine yönelik sunulmuştur. Kongrede Türkçe-Edebiyat Eğitimine yönelik olarak yirmi dokuz bildiri sunulmuştur. Türkçe Eğitimine yönelik bildiriler tüm bildirilerin %5,1'ini oluşturmaktadır. Tüm kongrelere bakıldığında en fazla bildirinin 15. EBK'de sunulduğu görülmektedir. Bu durum manidar bulunmuştur. Kongrede en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur ve nicelik olarak oldukça dikkat çekicidir.

16. EBK'de toplam üç yüz elli üç bildiri yer almaktadır. Kongrede EPÖ alanında doksan dokuz bildiri, EYPTE alanında seksen iki bildiri, PDR alanında altmış sekiz bildiri ve Matematik-Fen Eğitimi alanında kırk sekiz bildirinin sunulduğu görülmektedir. Güzel Sanatlar Eğitimi alanında on sekiz, Sosyal Bilgiler alanında dokuz, Yabancı Dil alanında dört ve Okul Öncesi Eğitimi alanında dokuz bildiri sunulmuştur. Kongrede Türkçe-Edebiyat Eğitimine yönelik on altı bildirinin sunulduğu görülmektedir. Türkçe Eğitimi bildirileri tüm bildirilerin %4.53'lük bölümünü oluşturmaktadır. Kongrede en fazla bildirinin EPÖ alanında sunulduğu görülmektedir.

Genel toplamlara bakıldığında en fazla bildirinin 1247 bildiri ile EPÖ alanında sunulmuş olduğu görülmektedir. EYPTE alanında 672 bildiri ve PDR alanında 509 bildiri sunulmuştur. Sırasıyla Fen ve Matematik Eğitiminde 346, Güzel Sanatlar Eğitiminde 140, Türkçe-Edebiyat Eğitiminde 118, Sosyal Bilgiler Eğitiminde 89, Okul Öncesi Eğitiminde 78, Yabancı Dil Eğitiminde 49 ve Beden Eğitimi alanında 25 bildirinin yer aldığı görülmektedir. Genel toplam içinde Türkçe Eğitimine yönelik bildirimler %3.61'lik kısmı oluşturmaktadır. Türkçe Eğitimine yönelik olarak en fazla bildiri 15. EBK'de sunulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında en az bildirinin de 9. ve 2. EBK'de sunulduğu görülmektedir. 5. EBK'de ise Türkçe ve Edebiyat Eğitimi alanında hiç bildiri sunulmamıştır. Tablo 1'e bakıldığında 11. Kongreden itibaren hem tüm bildirimlerin toplam sayısında hem de Türkçe Eğitimine yönelik bildirimlerin sayısında bir artış gözlenmektedir.

Genel toplama bakıldığında Türkçe Eğitimi bildirimlerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bildirimlerine göre nicelik olarak geride kalması oldukça manidar bulunmuştur. Ayrıca EPÖ, EYPTE ve PDR alanına yönelik sunulan bildiri toplamları ile Türkçe Eğitimine yönelik bildiri sayıları arasında çok ciddi bir fark oluşu da düşündürücü bulunmuştur. Diğer taraftan yüzdellik olarak tüm bildirimlerin 3.61'lik gibi küçük bir bölümünü oluşturması da oldukça manidardır. İlk ve ortaöğretim kurumları ders saatine bakıldığında ders saati sayısının en fazla olduğu program Türkçe-Edebiyat programıdır. Bu da Türkçe Eğitiminin önemini göstermektedir. Ancak araştırma bulgularıyla bu durum tam bir zıtlık oluşturmaktadır. Her alanda başarılı olabilecek bir ferdin öncelikle iyi bir ana dili eğitimi alması, dilin temel becerilerini kazanması gerekir. Ana dili kazanımı tamamlayamamış bir ferdin başarılı olması çok da inandırıcı değildir. O halde her platformda ana dili eğitimi öncelikli olmalıdır. Ancak tablo1 bulguları bu görüşü desteklememektedir.

Tablo 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerine Türkçe eğitimi ile ilgili bildiriyle katılan araştırmacıların üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular

	1. EBK	2. EBK	3. EBK	5. EBK	6. EBK	7. EBK	8. EBK	9. EBK	10. EBK	11. EBK	12. EBK	13. EBK	14. EBK	15. EBK	16. EBK	Toplam
Ahi Evran Üniv.															2	2
Ankara Üniv.	2		2		1									2	1	8
Anadolu Üniv.	1														1	2
A.İ.B Üniv.					1				2	1		3			2	9
Atatürk Üniv.						1									1	2
Bahkesir Üniv.						1									1	2
Başkent Üniv.												1	1			2
Bilkent Üniv.												1				1
Celal Bayar Üniv.														4		4
Cumhuriyet Üniv.													1	1	1	3
ÇOMÜ					1			1			2		1	2	4	11
Çukurova Üniv.										1				3	3	7
Dicle Üniv.					1									1		2
Dokuz Eylül Üniv.		1										2		3	2	8
Dumlupınar Üniv.															2	2
Erciyes Üniv.									1						2	3
Fırat Üniv.													2			2
Gazi Üniv.	2				2	1	1			3	6	3	2	2		22
Gaziantep Üniv.												1	3	4		8
Gaziosmanpaşa Üniv.														1	1	2
Hacettepe					1		1						6	2		10
KATÜ														2		2
Marmara Üniv.					2	1							1	3		7
Mersin Üniv.					1											1
Mimar Sinan Üniv.										1						1
Muğla Üniv.													3	7		10
M. Kemal Üniv.														2	1	3
Niğde Üniv.														1		1
On Dokuz Mayıs Üniv.						1						1		-		2
Osmangazi Üniv.						1					1		2	2	2	8
Sakarya Üniv.														1		1
Selçuk Üniv.						1										1
Uludağ Üniv.							1									1
Uşak Üniv.														4		4

Uluslararası Kıbrıs Üniv.													2			2
Yakındoğu Ünv.									8							8
Yıldız Teknik Ünv.					1											1
Karaelmas Ünv.															1	1

Tablo 3 incelendiğinde; Ahi Evran Üniversitesinden 16. EBK'ye iki, genel toplamda da iki kişinin katıldığı görülmektedir. Ankara üniversitesinden 1. EBK'ye iki, 3. EBK'ye iki, 6. EBK'ye bir, 15: EBK'ye iki ve 16. EBK'ye bir kişinin katıldığı görülmektedir. Toplamda Ankara Üniversitesinden sekiz kişinin katıldığı görülmektedir. Ancak Ankara Üniversitesinin Türkiye'nin en büyük üniversitelerinden biri olduğu düşünüldüğü zaman bu rakamın oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3'e göre Anadolu Üniversitesinden 1. EBK'ye bir, 15. EBK'ye bir kişi olmak üzere toplamda iki kişinin katıldığı görülmektedir. Anadolu üniversitesi için bu rakam manidar bulunmuştur. AİBÜ'den 6. EBK'ye bir, 10. EBK'ye iki kişi, 11. EBK'ye bir, 13. EBK'ye üç ve 16. EBK'ye iki olmak üzere toplamda dokuz araştırmacı katılmıştır. Atatürk Üniversitesinden 7. EBK'ye bir ve 15. EBK'ye bir olmak üzere toplamda 2 araştırmacının katıldığı görülmektedir. Balıkesir Üniversitesinden aynı şekilde 7. EBK'ye bir ve 15. EBK'ye bir olmak üzere toplamda iki araştırmacı katılmıştır. Başkent Üniversitesinden 13 ve 14. EBK'ye birer kişi olmak üzere toplam iki araştırmacı katılmıştır. Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinden Bilkent Üniversitesinden 13. EBK'ye bir kişi olmak üzere toplam bir kişinin katıldığı görülmektedir. Bu durum manidar bulunmuştur. Celal Bayar Üniversitesinden 15. EBK'ye dört kişi olmak üzere toplam dört kişinin katıldığı görülmektedir. Cumhuriyet Üniversitesinden 14, 15 ve 16. EBK'lere birer kişi olmak üzere olmak üzere toplam üç araştırmacının katıldığı görülmektedir. Tablo 3'e göre ÇOMÜ'den 6, 9 ve 14. EBK'lere birer kişi, 12 ve 15. EBK'lere ikişer kişi ve 16. EBK'ye dört kişi olmak üzere toplam on bir araştırmacının katıldığı görülmektedir. Çukurova Üniversitesinden katılan toplam araştırmacı sayısının yedi olduğu belirlenmiştir. Bunlardan bir kişi 11. EBK'ye üç kişi 15. EBK'ye ve üç kişi de 16. EBK'ye katılmıştır. Dicle Üniversitesinden 6. EBK'ye bir ve 15. EBK'ye bir kişi

olmak üzere toplam iki araştırmacı katılmıştır. Dokuz Eylöl Üniversitesiinden 2. EBK'ye bir araştırmacı 13. EBK'ye iki araştırmacı, 15. EBK'ye üç ve 16. EBK'ye iki olmak üzere toplam sekiz araştırmacı katılmıştır. Erciyes ve Dumlupınar Üniversitesiinden 16. EBK'ye ikişer kişinin katıldığı görölmektedir. Ayrıca Erciyes Üniversitesiinden 10. EBK'ye bir kişi katılmış toplamda üç kişi katılmıştır. Fırat Üniversitesiinden 14. EBK'ye iki kişi, toplamda iki kişi katılmıştır. Gazi Üniversitesiinden 7 ve 8. EBK'lere birer, 1, 6, 14 ve 15. EBK'lerde ikişer, 11 ve 13. EBK'lerde üçer ve 12. EBK'de altı kişinin, toplamda ise yirmi iki kişinin katıldığı görölmektedir. Gaziantep Üniversitesiinden 8. EBK'ye bir kişi, 14. EBK'ye üç kişi ve 15. EBK'ye dört kişinin katıldığı, toplamda sekiz kişinin katıldığı görölmektedir. Tablo 2' ye göre Gaziosmanpaşa Üniversitesiinden 15 ve 16. EBK'lere birer kişi, toplamda iki kişi katılmıştır. Hacettepe Üniversitesiinden, 6 ve 8 EBK'lere birer kişi 14. EBK'ye altı kişi ve 15. EBK'ye iki kişi, toplamda ise on kişi katılmıştır. KATÜ'den 15. EBK'ye toplam iki kişi katılmıştır. Marmara Üniversitesiinden 7 ve 14. EBK'lere birer kişi, 6. EBK'ye iki kişi ve 15. EBK'ye üç kişi, toplamda yedi kişi katılmıştır. Mersin Üniversitesiinden 6. EBK'ye bir kişi katılmıştır. Aynı şekilde Mimar Sinan Üniversitesiinden 11 EBK'ye toplam bir kişi katılmıştır. Muğla Üniversitesiinden 14. EBK'ye üç kişi, 15. EBK'ye yedi kişi, toplam olarak ise on kişi katılmıştır. Burada dikkat çeken nokta ise bir kongreye katılan aynı üniversiteden katılan araştırmacı sayısının fazlalığıdır. Bu durum 15. EBK'nin Muğla Üniversitesiinde yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Mustafa Kemal Üniversitesiinden 15. EBK'ye iki, 16. EBK'ye bir, toplam üç kişi katılmıştır. Niğe Üniversitesiinden 15. EBK'ye bir kişi katılmıştır. Toplamda ise bu rakam değişmemektedir. OMÜ'den 7 ve 13. EBK'lere birer kişi, toplam iki kişinin katıldığı görölmektedir. Osmangazi Üniversitesiinden toplam sekiz kişinin katıldığı görölmektedir; bir kişi 7. EBK'ye, bir kişi on iki. EBK'ye, ikişer kişi de 14, 15 ve 16. EBK'lere katılmıştır. Sakarya Üniversitesiinden 15. EBK'ye bir kişi katılmıştır. Selçuk Üniversitesiinden 7. EBK'ye bir kişi katılmıştır. 7. Kongrenin Selçuk üniversitesinde yapıldığı düşünöldüğünde bu durum oldukça manidardır. Uludağ Üniversitesiinden toplam bir kişi katılmıştır. Bildiri 8. EBK'de sunulmuştur. Uşak Üniversitesiinden 15. EBK'ye toplam dört kişi katılmıştır. Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesiinden 14. EBK'ye iki kişinin katıldığı görölmektedir. Toplamda ise sayı yine aynıdır. Yakındoğu Üniversitesiinden toplam 8

kişi katılmıştır. Araştırmacıların tamamının 11. EBK'ye katıldığı görülmektedir. Bu durum kongrenin Yakınoğu Üniversitesi'nde yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nden toplam bir kişi katılmıştır. Son olarak Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nden 16. EBK'ye bir kişi katılmıştır.

Tablo 3'ten elde edilen verilere göre Türkiye'nin köklü ve önde gelen üniversiteleri olan İstanbul Üniversitesi, Ege Üniversitesi gibi üniversitelerden araştırmacıların yer almadığı görülmektedir. Aynı şekilde Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi gibi büyük ve köklü üniversitelerin de Türkçe eğitimi alanında araştırmalar açısından başı çekmemiş olması da oldukça manidardır. Tablo 2'ye bakıldığında en çok katılımcının bulunduğu üniversite Gazi Üniversitesi olarak göze çarpmaktadır. Bu durum Gazi Üniversitesi'nin Türkçe eğitimi alanında çalışmalara önem verdiğinin kanıtı olarak yorumlanabilir. Katılımcı sayısı olarak ikinci sırayı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden aldığı görülmektedir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında zaman kongrelerin yapıldığı üniversitelerdeki ve kongrenin yapıldığı üniversitelere yakın üniversitelerdeki araştırmacı ve öğretim üyelerinin kongreye katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Örneğin Muğla Üniversitesi'nde yapılan 15. EBK'ye Muğla Üniversitesi'nden yedi araştırmacı katılmıştır. Muğla Üniversitesi'nden diğer kongrelere katılımın çok az olduğu çoğunda ise katılımın olmadığı görülmektedir. Bir başka örnek ise Yakınoğu Üniversitesi'dir. 11. EBK Yakınoğu Üniversitesi'nde yapılmıştır ve bu üniversiteden kongreye sekiz araştırmacı katılmıştır. Ancak aynı üniversiteden diğer kongrelere katılım hiç olmamıştır.

Tablo 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerine Türkçe eğitime yönelik bildiriyle katılan araştırmacıların unvanlarının istatistiksel olarak dağılımına ilişkin bulgular

	Yüksek Lisans - Doktora Öğrencisi	Öğretmen	Uzman	Okutman	Araştırma Görevlisi	Dr - Öğretim Görevlisi	Yrd. Doç. Dr.	Doçent Dr.	Prof. Dr.
1. EBK	-	-		-	-	1	1	1	2
2. EBK	-	-		-	-	-	1	-	-
3. EBK	-	-			-	-	1	-	1

5. EBK	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. EBK	-	-	1	-	-	-	6	-	3
7. EBK	-	-		-	1	2	3	-	1
8. EBK	-	-		-	-	1	-	1	1
9. EBK	-	-		-	-	1	-	-	-
10. EBK	-	-	-	-	-	-	3	-	-
11. EBK	-	-		-	2	-	9	1	2
12. EBK	-	-		-	5	-	3	1	-
13. EBK	-	-		-	7	1	2	1	1
14. EBK	-	2	5	2	9	1	5	2	2
15. EBK	7	3	-	1	18	9	8	2	2
16. EBK	5	4	-	-	7	4	10	-	-
Toplam	9	9	6	3	48	20	54	9	13

Tablo 4 incelendiğinde EBK'lere katılan araştırmacıların unvanları sayısal olarak görölmektedir. Buna göre;

1. EBK'ye toplam bir öğretim görevlisi, bir yrd. doçent, bir doçent ve iki profesör katılmıştır.

2. EBK'ye bir yrd. doç. katılmıştır.

3. EBK'ye bir yrd. doç., bir profesör katılmıştır.

6: EBK'ye bir uzman, altı yrd. doç. ve üç profesörün katıldığı görölmektedir.

7. EBK'ye bir araştırma görevlisi, iki öğretim görevlisi, üç yrd. doç. ve iki profesörün katıldığı görölmektedir.

8. EBK'ye bakıldığında bir öğretim görevlisi, bir yrd. doç. ve bir profesörün katıldığı görölmektedir.

9. EBK'ye bir öğretim görevlisi katılmıştır.

10. EBK'ye üç yrd. doç. dr. katılmıştır.

11. EBK'ye iki araştırma görevlisi, dokuz yrd.doç., bir doçent ve iki profesör katılmıştır.

12. EBK'ye beş araştırma görevlisi, üç yrd. doç. ve bir doçent katılmıştır.

13. EBK'ye yedi araştırma görevlisi, bir öğretim görevlisi, iki yrd. doç., bir doçent ve bir profesör katılmıştır.

14. EBK'ye iki öğretmen, beş uzman, iki okutman, dokuz araştırma görevlisi, bir öğretim görevlisi, beş yrd. doç., iki doçent ve iki profesör katılmıştır.

15. EBK'ye yedi yüksek lisans ve doktora öğrencisi, üç öğretmen, bir okutman, on sekiz araştırma görevlisi, dokuz öğretim görevlisi, sekiz yrd. doç., iki doçent ve iki profesör katılmıştır.

16. EBK'ye beş yüksek lisans ve doktora öğrencisi, dört öğretmen, yedi araştırma görevlisi, dört öğretim görevlisi ve on yrd. doç. katıldığı görülmektedir.

Genel toplama bakıldığında dokuz yüksek lisans ve doktora öğrencisi, dokuz öğretmen, altı uzman, üç okutman, kırk sekiz araştırma görevlisi, yirmi öğretim görevlisi, elli dört yrd. doç., dokuz doçent ve on üç profesörün katıldığı görülmektedir. En fazla katılımcının yardımcı doçent unvanına sahip olması manidar bulunmuştur. Yardımcı doçentlerin ve araştırma görevlilerinin bu alanda daha fazla araştırma yaptıkları söylenebilir. Bunun nedeni yrd. doç ve araştırma görevlilerinin kariyerlerinde yükselme kaygılarının olması şeklinde açıklanabilir. Tablo 4'e bakıldığında doçentlerin ve profesörlerin kongrelere katılımlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum manidar bulunmuştur. Prof. ve doçentlerin sayısının düşük olması ise kariyer kaygılarının olmaması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Türkçe eğitimi bölümünün 1989 yılında kurulmuş ve daha yeni bir bölüm olması ve bu nedenle doçent ve profesör sayısının çok fazla olmaması şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 5. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitime yönelik olarak sunulan bildirilerde bir bildiri üzerinde kaç kişinin çalıştığına ilişkin bulgular

	1 kişi	2 kişi	3 kişi	4 ve üzeri
1. EBK	5	-	-	-
2. EBK	1	-	-	-
3. EBK	2	-	-	-

5. EBK	-	-	-	-
6. EBK	6	2	-	-
7. EBK	5	1	-	-
8. EBK	1	1	-	-
9. EBK	1	-	-	-
10. EBK	3	-	-	-
11. EBK	10	2	-	-
12. EBK	8	1	-	-
13. EBK	9	-	1	-
14. EBK	7	2	4	1
15. EBK	10	15	4	1
16. EBK	6	8	1	1
Toplam	75	30	10	3

Tablo 5'te görüldüğü gibi; toplam yetmiş beş bildiri üzerinde bir araştırmacı çalışmıştır. İki kişinin ortak çalıştığı bildiri sayısı toplam otuzdur. On bildiri üzerinde üç kişi ve üç bildiri üzerinde dört ve daha fazla araştırmacı ortak çalışmıştır. İki kişinin ortak çalıştığı bildiri sayısının en fazla olduğu kongre 15. EBK'dir. Üç kişinin ortak çalıştığı bildiri sayısının en fazla olduğu kongreler ise 14 ve 15. EBK'dir. Tablo 5'e bakıldığında 11. Kongreden itibaren hem Türkçe eğitiminin hem de kongrelerin öneminin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir araştırmayı birden fazla uzmanın yapması araştırmanın kapsamı, geçerliği ve güvenilirliği açısından olumlu olarak yorumlanabilir.

Tablo 6. Ulusal eğitim bilimleri kongrelerinde Türkçe ile ilgili sunulan bildirilerin nicel ve nitel olarak dağılımına ilişkin bulgular

	Nicel	Nitel
1. EBK	1	4
2. EBK	-	1
3. EBK	-	2
5. EBK	-	-
6. EBK	5	3
7. EBK	3	3
8. EBK	1	1

9. EBK	-	1
10. EBK	2	1
11. EBK	3	9
12. EBK	5	4
13. EBK	4	6
14. EBK	10	4
15. EBK	16	13
16. EBK	8	8
Toplam	58	60

Bilindiği gibi nicel araştırma; nesnel gerçekliğe dayanan, kişisel yorumlardan bağımsız olarak yapılan gözlem ve ölçümlerden oluşan araştırmalardır. Nitel araştırmalar ise daha çok kişisel yorum ve yargılara dayanan araştırma yaklaşımıdır. Buna göre;

1.EBK’de araştırmaların biri nicel araştırma, dördü nitel araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. 2. EBK’de araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. 3. EBK’deki sunulan iki araştırma da niteliksel araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. 6. EBK’de sunulan sekiz araştırmanın beş tanesi niceliksel yaklaşıma, üç tanesi de niteliksel yaklaşımına göre yapılmıştır. 7. EBK’ye bakıldığında altı araştırmanın üçü niteliksel, üçü de niceliksel yaklaşıma göre yapılmıştır. 9. EBK’ de sunulan tek araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. 10. EBK’de sunulan üç araştırmadan iki tanesi nicel bir tanesi ise niteldir. 11 EBK’de sunulan on iki araştırmanın üç tanesi nicel, dokuz tanesi de nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. 12. EBK’de beş araştırma nicel, dört araştırma ise nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. 13. EBK’de dört araştırmanın nicel, altı araştırmanın ise nitel yaklaşıma göre yapıldığı görülmektedir. 14. EBK’de sunulan on dört araştırmadan on bildirinin nicel, dört araştırmanın ise nitel yaklaşıma göre yapıldığı görülmektedir. 15. EBK’ye sunulan araştırmaların on altı tanesinin nicel, on üç tanesinin nitel olduğu görülmektedir. 16. EBK’de sunulan araştırmalardan sekiz bildiri nitel, sekiz araştırma ise de niceldir.

EBK’lere baktığımızda toplam elli sekiz araştırmanın nicel, altmış araştırmanın nitel olduğu görülmektedir. Buna göre nitel yöntemin Türkçe eğitimine yönelik araştırmalarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Nicel yaklaşımın

bildirilerde en fazla kullanıldığı kongrenin 15. Kongre olduğu görülmektedir. Nicel yöntem 2, 3 ve 9. kongrelerdeki bildirilerde hiç kullanılmamıştır.

Tablo 7. Ulusal eğitim bilimleri kongrelerinde Türkçe ile ilgili sunulan bildirilerin kuramsal ve uygulamalı olarak dağılımına ilişkin bulgular

	Kuramsal	Uygulamalı
1. EBK	4	1
2. EBK	1	-
3. EBK	2	-
5. EBK	-	-
6. EBK	3	5
7. EBK	3	3
8. EBK	1	1
9. EBK	1	-
10. EBK	1	2
11. EBK	10	2
12. EBK	4	5
13. EBK	7	3
14. EBK	9	5
15. EBK	10	19
16. EBK	8	8
Toplam	62	55

Tablo 7 incelendiğinde EBK'lerde sunulan bildirilerin uygulamalı ve kuramsal olarak dağılımı görülmektedir. Araştırmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi; uygulamalı araştırmalar, üzerinde çalışılan bir durumun uygulama

araştırmalarıyla ortaya konmasıdır. Uygulamalı araştırmalarda kuramsal çerçeve çizilir, kuramsal çerçeveden sonra ayrıntılı ve sistematik bir araştırma ve uygulama planı yapılır, son aşamada uygulama sonuçları raporlaştırılır. Kuramsal araştırmalar ise kuramlara dayanarak, varsayımlar geliştirerek, bunları test ederek, sonuçlarını bilimsel olarak yorumlayarak ve ortaya çıkararak yapılan araştırmalardır. Buna göre;

1. EBK’de sunulan bildirilerden dördü kuramsaldır. Bir araştırma ise uygulamalı olarak yapılmıştır. 2. EBK’ye baktığımız zaman var olan bir bildirinin kuramsal nitelik taşıdığı görülmektedir. 3. EBK’de sunulan iki bildiri de kuramsaldır. 6. EBK’de yapılan araştırmalardan üç tanesi kuramsal özelliindedir. Beş araştırma ise uygulamalı olarak yapılmıştır. 7. EBK’de sunulan bildirilerden üçü kuramsal, üçü de uygulamalıdır. 8. EBK’de bir bildiri kuramsaldır. Diğer araştırma ise uygulamalı yapılmıştır. 9. EBK’de sunulan bildiri kuramsal özellik taşımaktadır. 10. EBK’de yer alan üç araştırmanın iki tanesi uygulamalı, bir tanesi de kuramsaldır. 11. EBK’de sunulan bildirilerden on tanesi kuramsal, iki tanesi ise uygulamalıdır. 12. EBK’ye bakıldığında beş bildirinin uygulamalı, dört bildirinin ise kuramsal olduğu görülmektedir. 13. EBK’de yedi bildiri kuramsal, üç bildiri ise uygulamalıdır. 14. EBK’ye bakıldığında dokuz bildirinin kuramsal, beş bildirinin ise uygulamalı olduğu görülmektedir. 15. EBK’de on bildiri kuramsal, on dokuz bildiri ise uygulamalıdır. 16. EBK’ye sunulan bildirilerden sekizinin kuramsal, sekizinin ise uygulamalı olduğu görülmektedir.

Tablo 7’ye bakıldığı zaman toplam altmış iki bildiri kuramsal niteliktedir. Yapılan araştırmaların elli beş tanesi ise uygulamalı olarak yapılmıştır. En fazla uygulamalı araştırmanın yapıldığı kongre 15. EBK’dir. En fazla kuramsal çalışmanın sunulduğu kongre ise 11 ve 15. kongrelerdir. Uygulamalı araştırmanın en az sunulduğu kongre 1 ve 8. Kongreler olarak görülmektedir. 2, 3 ve 8. kongrelerde sunulan bildirilerin hiçbiri uygulamalı değildir.

Uygulamalı araştırma yeni bir programın ya da yöntemin yahut yeni bir ürünün sonuçlarının nesnel olarak görülmesinde ya da bir sorunun, aksaklığın ya da eksikliğin tespit edilmesinde son derece etkili ve güvenilirdir. Bu bakımdan uygulamalı araştırmaların önemi bilimsellik açısından son derece büyüktür. Tablo 7 incelendiğinde kuramsal çalışmaların uygulamalı çalışmalara oranla daha fazla

olduğu görülmektedir. Bu durum Türkçe eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak olumsuz bulunmuştur. Bu alanda var olan sorunların tespiti, uygulanan yöntemlerin başarı ya da başarısızlığı, Türkçe programının olumlu-olumsuz ve eksik yanlarını belirlemede yahut yeni tekniklerin denenmesinde uygulamalı çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçeye yönelik olarak sunulan bildirilerin Türkçenin hangi alanlarına yönelik olduğuna dair bulgular

	Anlama		Anlatma		Dilbilgisi	Program, Yöntem ve Araç-Gereç	Edebiyat, Genel
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma			
1. EBK	1				1		3
2. EBK							1
3. EBK						1	1
5. EBK	-	-	-	-	-	-	-
6. EBK	3	1		1	2		1
7. EBK	4				2		
8. EBK						2	
9. EBK							1
10. EBK					1		2
11. EBK					2	3	7
12. EBK	2		1	1	1	2	2
13. EBK	1			1	2	3	3
14. EBK	4				2	4	4
15. EBK	8	2	2	3	1	10	3
16. EBK	3			1	1	8	3
TOPLAM	26	3	3	7	15	33	31

Tablo 8’ de görüldüğü gibi 1. EBK’de Türkçe eğitiminin okuma basamağında bir bildiri sunulmuştur. Dilbilgisine yönelik olarak bir, edebiyat ve genel konularda ise üç bildiri sunulmuştur.

2. EBK’de sunulan bir bildiri edebiyat-genel konularındadır. 3. EBK’de bir bildirinin programa-yöntem’e yönelik, bir bildirinin ise edebiyat-genel alanında sunulduğu görülmektedir. 5. EBK’de Türkçe eğitimine yönelik herhangi bir bildiri sunulmamıştır.

6. EBK'ye bakıldığında dört temel dil becerisinden okumaya yönelik üç, dinlemeye yönelik bir ve yazmaya yönelik bir bildirinin sunulduğu görülmektedir. Dilbilgisinde iki ve edebiyat-genel alanında ise bir bildirinin olduğu görülmektedir.

7. EBK'de dört temel dil becerisinden okumaya yönelik dört ve dilbilgisine yönelik iki bildiri sunulmuştur. 8. EBK'de program ve yöntemlere yönelik bir, 9. EBK'de ise edebiyat-genel alanında bir bildiri sunulmuştur. 10. EBK'de dilbilgisine yönelik bir bildiri sunulmuştur. İki bildirinin ise genel konularda olduğu görülmektedir.

11. EBK'de dilbilgisi alanında iki bildiri, program ve yöntemler alanında üç bildiri, edebiyat ve diğer konularda yedi bildiri sunulmuştur. En fazla bildirinin edebiyat ve genel konularda sunulduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitiminin dört temel becerisine yönelik bildiri sunulmamış olması manidardır.

12. EBK'de sunulan bildirilerin ikisi okuma, biri yazma, biri konuşma alanındadır. Dilbilgisi alanında bir, program ve yöntemler ile edebiyat ve genel konularda ikişer bildiri sunulmuştur.

13. EBK'de dört dil becerisinden okuma ve yazmaya yönelik olarak birer bildiri sunulduğu görülmektedir. Diğer bildirilerden ikisi dilbilgisine, üçü program ve yöntemlere, üçü de edebiyat ve genel konulara yönelik olarak sunulmuştur.

14. EBK'de okumaya yönelik dört bildiri sunulmuştur. Dört temel dil becerisinde dinleme, konuşma ve yazmaya yönelik bildirinin sunulmadığı görülmektedir. Dilbilgisi alanında iki bildiri, program ve yöntemler, edebiyat ve genel konularda ise dörder bildiri sunulmuştur.

15. EBK'ye bakıldığında dört temel dil becerisinin tamamına yönelik bildiri sunulduğu görülmektedir. Okuma becerisine yönelik olarak sekiz, dinleme ve konuşma becerisine yönelik ikişer ve yazma becerisine yönelik olarak üç bildirinin yer aldığı görülmektedir. Diğer bildirilerin bir tanesi dilbilgisi, on tanesi program ve yöntemler, üç tanesi de edebiyat ve genel alanda sunulmuştur.

16. EBK’de okumaya yönelik üç, yazmaya yönelik bir, dilbilgisine yönelik bir, program ve yöntemlere yönelik sekiz bildiri sunulmuştur. Edebiyat ve genel konularda ise üç bildiri görülmektedir.

Tablo 8’e bakıldığında Türkçenin dört temel becerisinden okuma alanında toplam yirmi altı bildirinin sunulduğu görülmektedir. Türkçe eğitime yönelik sunulan toplam bildiri sayısına göre bu rakam normal düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak dinleme ve konuşma alanında sadece üçer bildiri sunulması manidar bulunmuştur. Aynı şekilde bir diğer temel beceri olan yazma alanında da yedi bildiri bulunmaktadır. Temel kazanımlara yönelik olarak en fazla bildiri 15. EBK’de sunulmuştur. Bu alanda en az bildiri ise 1 ve 13. kongrelerde sunulmuştur. 2, 3, 8, 9, 10 ve 11. kongrelerde bu alanda hiç bildiri sunulmamış olması ise manidardır. Dört temel beceriye yönelik olarak sunulan bildirilerin rakamsal dağılımına bakıldığında bir dengesizlik görülmektedir. Okuma alanında bir yığılma olmasına karşın dinleme, yazma ve konuşma alanlarında bildiri sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Türkçe dersi bireye anlama ve anlatma kabiliyeti kazandırır. Anlama, okuma ve dinleme becerileriyle; anlatma ise yazma ve konuşma becerileriyle mümkündür. Bireyin tek yönlü anlama ve anlatma yeteneğinin gelişmesi düşünülemez. O halde bu konuda bilimsel çalışmalar dört temel beceriye yönelik olarak yapılmalıdır. Ancak EBK’lere bakıldığında bu görüş desteklenmemektedir.

Tablo 8’e bakıldığında en fazla bildirinin program ve yöntemler alanında sunulduğu görülmektedir. Bu alanda toplam otuz üç bildiri sunulmuştur. Buradan hareketle araştırmacıların en çok program ve yöntemlere yönelik çalıştıkları söylenebilir. Dilbilgisine yönelik toplam on dört bildiri, edebiyat ve genel konularda ise toplam yirmi dokuz bildiri sunulmuştur.

Tablo 9. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimini ile ilgili sunulan bildirilerin hangi kademeye yönelik olduğuna ilişkin bulgular

	Okul Öncesi	İlköğretim		Ortaöğretim	Yükseköğretim	Genel
		1. Kademe	2. Kademe			
1. EBK	-	1	-	-	1	3
2. EBK	-	-	-	1	-	-
3. EBK	-	-	1	-	-	1
5. EBK	-	-	-	-	-	-
6. EBK	2	3	1	-	-	2
7. EBK	-	5	-	-	-	1
8. EBK	-	2	-	-	-	-
9. EBK	-	-	1	-	-	-
10. EBK	-	-	-	-	-	3
11. EBK	-	1	1	1	1	6
12. EBK	-	3	-	3	1	2
13. EBK	-	3	2	-	1	4
14. EBK	-	5	3	2	-	4
15. EBK	-	12	4	-	3	10
16. EBK	-	3	-	-	3	10
TOPLAM	2	38	13	7	10	46

Tablo 9’da EBK’lerde sunulan araştırmaların evren ve örnekleminin hangi kademededen seçildiği ya da hangi kademeye yönelik olarak yapıldığı tasnif edilmiştir. Genel sütununda, evren ve örneklemini herhangi bir kademededen seçilmemiş, kuramsal araştırmalar ve birden fazla kademeye yönelik, evren ve örneklemini birden fazla kademededen seçilmiş araştırmalar yer almaktadır.

Tablo 9’a göre 1. EBK’de ilköğretimin 1. kademesine yönelik bir araştırma ve yüksek öğretime yönelik bir araştırma yer almaktadır. Üç araştırma ise genel yapılmıştır.

2. EBK’de yapılan tek araştırma ortaöğretime yönelik olarak yapılmıştır. 3. EBK’ye bakıldığında ilköğretim 2. kademeye ve yükseköğretime yönelik birer araştırma görülmektedir.

6. EBK’de iki bildiri okul öncesi döneme yönelik sunulmuştur. İlköğretim 1. kademeye yönelik üç araştırma ve ikinci kademeye yönelik bir araştırma görülmektedir. Genel bölümünde iki bildiri görülmektedir. Okul öncesi döneme yönelik Türkçe eğitimi alanında araştırma yapılması manidar bulunmuştur. Son yıllarda yapılan araştırmalar çocuğun dil gelişiminin anne karnında başladığını ortaya koymaktadır. Bu durum doğumdan itibaren de dil gelişimi tamamlanana kadar da devam eder. Ülkemizde de okul öncesi eğitiminin 2008–2009 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu hale getirilmesi düşünülmektedir. O halde dil eğitimi okul öncesi dönemde başlamaktadır. 6. EBK’de okul öncesi döneme yönelik araştırma yapılmasının bu görüşü desteklediği söylenebilir.

7. EBK’ye bakıldığı zaman sunulan altı bildirinin 5 tanesinin 1. kademe 1 tanesini ise genel bölümde olduğu görülmektedir.

8. EBK’de sunulan iki bildirinin ilköğretim 1 kademeye, 9. EBK’de sunulan tek bildirinin de ilköğretim 2. kademeye yönelik olduğu görülmektedir. 10. EBK’de görülen üç araştırma da genel sütununda görülmektedir.

11 EBK’de ilköğretim 1. kademe, 2. kademe, ortaöğretim ve yükseköğretime yönelik birer bildiri sunulduğu, genelde ise altı bildirinin yer aldığı görülmektedir.

12. EBK’de sunulan bildirilerin ilköğretim 1. kademe, ortaöğretim, yükseköğretim ve genele yönelik olduğu görülmektedir. 1. kademeye ve ortaöğretime yönelik üçer bildir, yükseköğretime yönelik bir bildiri, genelde ise iki bildiri yer almaktadır.

13. EBK’de ilköğretim 1. kademeye yönelik beş bildiri, 2. kademeye yönelik iki bildiri, yükseköğretime yönelik bir bildiri, genelde ise iki bildiri yer almaktadır.

14. EBK’ye bakıldığında ilköğretim 1 kademeye yönelik beş bildiri, 2. kademeye yönelik üç bildiri, ortaöğretime yönelik iki bildiri, genelde ise dört bildiri yer almaktadır.

15. EBK’de ilköğretim 1. kademeye yönelik on iki, ikinci kademeye yönelik dört, yükseköğretime yönelik üç bildiri ve genelde ise 10 bildiri yer almaktadır. İlköğretim 1. kademeye yönelik en fazla araştırmanın 15. EBK’de bulunması manidardır.

16. EBK’ye bakıldığı zaman ilköğretim 1. kademeye yönelik üç, yükseköğretime yönelik üç ve genelde on araştırmanın olduğu görülmektedir. Tablo 8’e bakıldığında 11. kongreden itibaren hem sunulan bildiri sayılarının arttığı hem de yapılan araştırmaların kademelere göre dağıldığı görülmektedir. Ancak 16 kongrede sadece 1. kademeye yönelik araştırma yapılması manidar bulunmuştur.

Tablo 9’a bakıldığında okul öncesi döneme yönelik toplam iki araştırma görülmektedir. İlköğretim 1. kademesine yönelik otuz sekiz araştırma, 2. kademesine yönelik on üç araştırma yapılmıştır. Yedi araştırma ortaöğretime yönelik, on araştırma ise yükseköğretime yönelik olarak sunulmuştur. Genel bölümünde toplam kırk altı araştırma yer almaktadır. Araştırmanın en fazla yapıldığı kademenin 1 kademe olduğu görülmektedir. İlköğretim 1 ve 2. kademeye yönelik toplam elli bir araştırma yapılmıştır. Okul öncesi kademesine yönelik araştırmaların sunulduğu tek kongrenin 6. kongre olduğu görülmektedir. Diğer kongrelerde okul öncesine yönelik araştırma sunulmamıştır.

Türkçenin dört temel becerisinin kazanılması ilköğretim kademesinde gerçekleşmektedir. İlköğretim Türkçe programının genel amaçlarında, anlamının ve anlatmanın özel amaçlarında temel dil becerilerinin kazanımları belirtilmiştir. O halde Türkçe eğitimi araştırmalarının ilköğretim kademesinde yoğunlaşması gerektiği söylenebilir. EBK’lere bakıldığında bu durumun desteklendiği görülmektedir. EBK’lere sunulan araştırmaların çoğunluğu ilköğretim kademesine yönelik olarak yapılmıştır. Diğer bir durum ise EBK’lerde okul öncesine yönelik yapılan araştırmaların yetersizliğidir. Özellikle son yıllarda bu kademenin önemi artmıştır ve bu alanda yapılan araştırmaların sayısında artış gözlenmektedir. Çocukta dil gelişiminin anne karnında başladığı düşünüldüğü zaman okul öncesi dönemde dil kazanımının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Ülkemizde de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları hızla devam etmektedir ve okul öncesi eğitimin zorunlu

hale getirilmesi çalışmaları devam etmektedir. Bu durumda EBK’lerde okul öncesi dönemde dil kazanımı ve dil eğitimi ile ilgili araştırmaların daha çok yer almasının gerektiği söylenebilir.

Aşağıda Türkçe eğitiminin dört temel becerisi olan okuma-yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik olarak sunulan bildirilerin bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 10. 1. EBK’ de yer alan, Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

1. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Bulgular	<p>Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi (1. 5.)</p> <p>— Okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler yükselmekte; kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler ise öğrenme için harcanan zamana bağlı olarak yükselmektedir.</p> <p>— Öğrenme için harcanan zaman arttıkça, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler yükselmekte; kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler ise okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluyla yükselmektedir.</p> <p>— Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında, toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelere ilişkin elde edilen bulgular, söz konusu iki değişkenin birbiriyile etkileştiğini gösteren bir kanıt sağlamamaktadır. Her iki öğrenme düzeyinde okuduğunu anlama ile öğrenme için harcanan zamanın etkileri toplanabilir görülmektedir.</p>	-	-	-

Tablo 10’a bakıldığında 1. EBK’de yer alan Türkçe eğitiminin dört temel becerisine (okuma-dinleme, konuşma-yazma) yönelik yapılan araştırmalardaki bulgular maddeler halinde görülmektedir. Buna göre; 1. EBK’de dört temel beceriden okumaya yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi irdelenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe bilgi düzeyine bağlı öğrenmelerin yükseldiği, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerin ise öğrenme için harcanan zamana bağlı olarak yükseldiği; öğrenme için harcanan zamanın artmasıyla bilgi düzeyindeki öğrenmelerin yükseldiği, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin ise okuduğunu anlama düzeyinin yüksek

olmasına bağı olarak yükseldiği; her iki değişkenin birbiriyle etkileştiği bulgusuna rastlanmıştır. Araştırmada Türkçe Eğitimi ile ilgili olarak okuduğunu anlama düzeyinin artmasıyla öğrenmenin artması bulgusu dikkat çekicidir.

1. kongrede yer alan diğer bildiriler dört temel beceriye yönelik olmadığı için ya da kuramsal olduğu ve somut bulgusu olmadığı için tabloda yer verilmemiştir. Bu bildiriler ve içerikleri kısaca şöyledir; “Atatürk’ün Dil ve Edebiyat Alanındaki Düşünce ve Eylemleri” başlıklı bildiride dil alanında Atatürk’ün görüşlerine yer verilmiş; dil devrimi, dilin sadeleştirilmesi gibi konular Atatürk’ün düşünce ve eylemleriyle desteklemiştir. “Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi” başlıklı bildiride edebi eser, sanat ve edebiyatın işlevi, edebiyat eğitimi gibi konulara değinilmiş, edebiyat eğitimi için nelerin yapılması gerektiğine yer verilmiştir. “Türkiye’de Edebiyat Eğitimi” başlıklı bildiride edebiyat ve edebiyat eğitimi hakkında yanlış yönelimlere, lise müfredat programına ve edebiyatın bir dil ürünü olduğuna değinilmiştir. Son olarak “Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları” adlı bildiride rasgele yöntemle seçilen on çocuk kitabı incelenmiş ve bu kitaplardaki dilbilgisi yanlışlarına değinilmiştir.

2. EBK’de yalnızca bir bildiri olduğu ve bu bildirin de dört temel beceriye yönelik olmadığı için 2. EBK tablolatırılmamıştır. Bu kongrede yer alan “ Eğitim Amaçlarının Gerçekleşmesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Yeri” başlıklı bildiride edebi eserlerin eğitsel yönünden ve dil gelişimine katkılarından söz edilmiş, Türk dili ve edebiyat eğitimi için alınacak tedbirlere yer verilmiştir.

3. EBK’de yukarıda bahsedilen aynı nedenden dolayı tablo oluşturulmamıştır. Bu kongrede yer alan bildiriler ve konuları kısaca şöyledir; “Türkçe Eğitiminde Tam Öğrenme Modeline Uygun Bir Eğitim Durumu Örneği” adlı bildiride tam öğrenme modeli ile oluşturulmuş 6. sınıf ders planı yer almaktadır. “Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi” başlıklı bildiride ise cumhuriyet ve sonraki dönem Türk edebiyatının öğretimi ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir.

Tablo 11. 6. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

6.EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Bulgular	<p>Etkileşimli Okuma Modelinin İlkokul Düzeyinde Okuduğunu Anlama Üstbiliş Stratejilerine Etkisi (6. 3.)</p> <p>— Ön test sonuçlarına göre grupların okuduğunu kavramanın metnin özünü anlayabilmek olduğunu belirleyebilme dağılımlarının oldukça yüksek olduğu, son testte ise deney grubunun tamamının doğru seçeneği buldukları görülmektedir.</p> <p>— Deney grubu öğrencileri son testte, bir metinde tartışılan temel düşünceleri belirleyebilmek için konu tümcelerini bulmak gerektiği, konu tümcelerini ise metin içinde bulunabilecekleri yerleri belirleyebilme stratejilerini birlikte kullanabilecek yetkinliğe erişmişlerdir</p> <p>— Bulgulara göre deney grubu öğrencileri okuduğunu anlama sürecinde kullanılacak temel özet yazma stratejilerini belirleyebilecek anlamlı kazanımlar sağlamışlardır,</p> <p>— Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Özet çıkartmanın okuduğunu anlamayı kolaylaştıracağını belirleyebilme ön ve son test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.</p> <p>— Deney gurubu öğrencilerinin tamamı, deney sonrasında başlığın metin izliğini belirleyebilmedeki işlevini, konu tümcelerinin metnin büyük ölçekli yapısını kuran temel önermeleri içerdiğini belirleyebilmişlerdir.</p> <p>— Öntestle, deney grubundaki deneklerin % 90mın, kontrol grubundaki deneklerin ele % 87,5 inin verilen seçenekler arasından, bir metindeki ana düşünceleri kapsayacak biçimde özet yazabilmenin okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu belirleyebildikleri görülmektedir.</p> <p>Yazılı İletişimde Anlaşılabilirlik (6. 6.)</p> <p>— A ilköğretim okulu öğrencileri ile B ilköğretim okulu öğrencileri arasında okuduğunu anlama testi sonuçlarına göre A ilköğretim okulu lehine anlamlı bir farklılık vardır.</p> <p>- A ilköğretim okulu öğrencilerinin yeniden yazılmış metinle orijinal metni anlaması bakımından yeniden yazılmış metin lehine anlamlı bir farklılık vardır.</p> <p>- B ilköğretim okulu öğrencilerinde her iki metni anlama konusunda anlamlı bir farklılık yoktur.</p>	<p>Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama başarısına katkısı (6. 5.)</p> <p>— Etkin dinlemenin dinleme davranışları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir</p> <p>— Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir</p> <p>— Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini not alma davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.</p> <p>— Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama konusunda başarılı olduğu söylenebilir.</p> <p>— Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini özetleme davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir</p>	-	-
Bulgular	<p>Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (6. 8.)</p> <p>—Her testten elde edilen bulgular üzerinde, 2 (Sınıf) x 2 (Dil) Varyans Analizi uygulanmıştır. Türk ve Amerikalı öğrencilerin Büyük Harf Tanıma Testi'nde aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre, Sınıf ve Dil değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu bulunmuştur.</p> <p>—Birinci sınıfın sonuna doğru, Türk ve Amerikalı öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre sınıf ve dil değişkenleri arasında yüksek düzeyde benzer bir etkileşim olduğu saptanmıştır.</p> <p>—Anaokulu düzeyindeki Türk öğrenciler (M=58) Amerikalı öğrencilere göre (M=69) Harf Kullanma Testi'nde daha az başarı gösterirken, birinci sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerin (M=97) Amerikalı öğrencilere kıyasla (M=91) daha fazla harf kullanabildikleri ortaya çıkmıştır.</p> <p>—Öğrencilerin Kelime Çözümleme Testi'nde aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre, Sınıf ve Dil değişkenleri arasında yüksek düzeyde bir etkileşim olduğu saptanmıştır.</p> <p>—Hece Sayma ve Sesbirim Sayma Testleri'nden elde</p>			

	<p>edilen puanlar üzerinde uygulanan 2 (Dil) x 2 (Sınıf) x 2 (Dil birim=hece ya da sesbirim) Varyans Analizi, Dil ve Dil birim değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır.</p> <p>—Türk grubun, Hece Sayma ve Sesbirim Sayma Testleri'nde aldıkları puanlar Üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nin sonuçlarına göre, Dil birim ve Sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>—Sesbirim Sayma Testi'nde elde edilen veriler incelendiğinde, Türk birinci sınıf Öğrencilerinin, Türk anaokulu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Amerikalı öğrencilerden elde edilen veriler Üzerinde bu tür bir etkileşime rastlanmamıştır, ($F < I$). Ayrıca, dil birimlerinin de temel bir etkisinin olmadığı saptanmıştır, ($F < I$). Amerikalı grup için tek anlamlı sonuç, sınıfın temel etkisinden elde edilmiştir.</p> <p>—Sesbirim Atma (İlk ya da son sesbirim) Testleri üzerinde uygulanan 2 (Dil) x 2 Sınıf x 2 (Dil birim=ilk ve son sesbirimi) Varyans Analizi sonucunda, Dil ve Dil birim değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu gözlenmiştir.</p> <p>—Sınıf, Dil ve Dil birim değişkenleri arasında ise üçlü bir etkileşim olduğu da bulunmuştur.</p> <p>—Türk grubu öğrencilerinde uygulanan, 2 (Sınıf) x 2 (İlk ya da son sesbirim atma) Varyans Analizi sonucunda, bu iki değişken arasında bir etkileşim olduğu gözlenmiştir.</p> <p>—Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde, Türk birinci sınıflar oldukça yüksek bir performans sergilerken, i türk anaokulu öğrencilerinin daha düşük düzeyde bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.</p> <p>—Sesbirim Atma ve Sınıf değişkenleri Üzerinde yürütülen Varyans Analizi. Amerikalı grup için ise farklı bir görüntü sergilemektedir. Bu değişkenler arasında bir etkileşime rastlanmamıştır, ($F < I$). Ayrıca Dil birim değişkeninin de, herhangi bir temel etkisi yoktur.</p> <p>—Amerikalı gruptan elde edilen veriler üzerinde yürütülen Varyans Analizi sonucunda. Tek anlamlı etkiye sahip olan sınıf değişkeni, Amerikalı birinci sınıf öğrencilerinin bu testi, Amerikalı anaokulu öğrencilerinden daha iyi başardığını ortaya koymaktadır.</p> <p>—Anaokulu öğrencileri, Türk akranlarının tersine, Sesbirim Atma (Son sesbirim) Testi'nde yüksek bir başarı gösterememişlerdir.</p> <p>—2 (Benzerlik) x 2 (Sınıf) Varyans Analizi sonucunda, sınıf değişkeninin temel bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, benzerlik değişkeninin de temel bir etkisinin olduğu belirlenmiştir, [$F(1, 42)=5,58$, Ort. S.h.=0,02]. Fakat bu iki değişken arasında herhangi bir etkileşime rastlanmamıştır.</p> <p>—2 x 2 Varyans Analizi, farklı bir görüntü sergilemektedir, Sınıf değişkeninin temel etkisi hala gözlenmektedir. Fakat benzerlik değişkeninin herhangi bir etkisine, [$F(1,42)=23$] ve bu değişkenler arasında bir etkileşime rastlanmamıştır.2 (Benzerlik) x 2 (Sınıf) Varyans Analizi sonucunda, sınıf değişkeninin temel bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>—Yapılan 2 x 2 Varyans Analizi sonucunda, benzerlik değişkeninin temel bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>—Amerikalı grubun kelime çözümleme başarısı, Küçük Harf Tanıma ve Sesbirim Atma (İlk ve son sesbirim) Testleri ile anlamlı bir şekilde alakalıdır, Sesbirim ve Hece Sayma Testleri ile çözümleme Testi'nden elde edilen ölçümler arasında ise düşük bir korelasyon bulunmuştur.</p>			
--	---	--	--	--

Tablo 11'de görüldüğü gibi 6.EBK'de Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmalardaki bulgular maddeler halinde gösterilmiştir. Buna göre;

iki bildiri okuma-anlamaya, bir bildiride dinleme-anlamaya yönelik sunulmuştur. “Etkileşimli Okuma Modelinin İlkokul Düzeyinde Okuduğunu Anlama Üstbiliş Stratejilerine Etkisi” adlı araştırmada kontrol ve deney gurupları oluşturulmuş, etkileşimli okuma modelinin uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin okuduğunu anlama yönelik etkinliklerde başarılı oldukları bulgularına rastlanmıştır. “Yazılı İletişimde Anlaşılabilirlik” başlıklı araştırmada ise anlaşılması zor bir metin yeniden yazılarak öğrenciler üzerinde denenmiş, yeniden yazılmış metni okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusuna rastlandığı görülmektedir. “Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Katkısı” başlıklı araştırmada ise etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, not alma ve özetleme davranışlarında başarılı olduğu bulgusuna rastlanıldığı görülmektedir. “Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı bildiride Amerikalı ve Türk denekler üzerinde araştırma yürütülmüş, fonolojik duyarlılığın dil gelişimine etkileri yapılan testlerle incelenmiştir. Araştırmada fonolojik duyarlılığın çocuğun ileriki yıllarda okuma başarısı üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu tezi savunulmuş, araştırma bu yönde şekillenmiştir.

Okuma ve dinleme üzerine yeni tekniklerin denendiği üç araştırma görülmektedir. Bu tekniklerin, araştırma bulgularına göre başarılı olmaları manidardır. Bu tür araştırmaların Türkçe eğitime ışık tutacağı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. O halde bu tür araştırmalara, Türkçe eğitimi yöntem ve tekniklerinde yeni açılımlara ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır.

6. EBK’de Türkçe eğitiminin dört temel becerisinden yazma becerisine yönelik “Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları” başlık bir araştırma daha bulunmaktadır. Ancak bu araştırma kuramsal nitelikte olduğundan somut bulgu olmaması nedeniyle tabloda gösterilmemiştir. Araştırmada beyin araştırmalarına ve bunun yazma becerisiyle ilişkisine, yazma becerisinin Türkçe programındaki yerine ve sorunlarına değinilmiş, bu bağlamda önerilere gidilmiştir. Ayrıca dört temel beceri dışında olduğu için tabloda gösterilmeyen diğer Türkçe araştırmaları kısaca şöyledir; “Türkçe eğitimi ve sorunlar” adlı bildiride Türk dilinin güncel sorunları ve bunların Türkçe eğitime etkisi üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur. Türkçenin sorunları maddeler halinde sıralanmıştır. Araştırma

kuramsal ve nitel bir araştırma özelliğindedir. “İletişim sürecinde Türkçenin önemi ve bu süreci etkileyen bir etmen olarak çocuk kitaplarında dil yanlışları” başlıklı metinde sağlık bir iletişim için Türkçe eğitimin önemi üzerinde durulmuş, bu doğrultuda çocuk kitaplarındaki dil yanlışları tespit edilmiş ve belirtilmiştir. Bu bağlamda önerilere gidilmiştir. Kongrede yer alan iki bildirinin ise okul öncesi dönemde dil gelişimine yönelik olduğu görülmektedir. “F. Almanya’da Okul Öncesi Eğitimi Alan 4–6 Yaş Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada Almanya’da yaşayan okul öncesi dönemi Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerine, Türkçeyi kullanma becerileri ve bu konuda yaşanan sorunlara değinilmiştir. Okul öncesi dil gelişimi araştırmaları manidar bulunmuştur. Bu tür araştırmalar Türkçe eğitimine 1. kademedan itibaren değil okul öncesi dönemden itibaren başlanması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 12. 7. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

7. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Bulgular	<p>Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması (7. 2.)</p> <p>—Yapılan istatistiksel çalışma sonucunda ortaya çıkan rakamlar tanıma sorularının metinleri anlama sorularında, ne kadar çok ve sıklıkta kullanıldığını göstermektedir.</p> <p>—Yapılan istatistiksel çalışma sonucunda ortaya çıkan rakamlar açıklama sorularının çok az denilecek bir sıklıkta sorulduğu neticesini vermektedir.</p> <p>—Kavrama düzeyi sorularından bilgiyi çevirme türündeki soruların ders kitaplarındaki metinlerin %99,4’ünde hiç yer almamış, sadece %0,3’ünde bir kez kullanılmıştır.</p> <p>—Yorumlama soruları %8,4 gibi bir oranda kalmış. Sadece 27 metinde bu türden bir soruya bir kez yer verilmiştir.</p> <p>— Analiz soruları metinlerin %1,9 gibi az bir oranında bir kez kullanılmıştır.</p> <p>— Birleştirme yani sentez soruları, 15 metin ile metinlerin %4,6’sında bir kez kullanılmış, %95’inde ise hiç yer almamıştır.</p> <p>— Değerlendirme soruları, %5,0 ile 16 metinde görülmektedir. Metinlerin 94,4’ünde bu türden sorulara yer verilmemiştir.</p> <p>— Metnin Anlamını Bulma” ile ilgili tanıma, açıklama ve hatırlama soru sayıları sınıflara göre. 01 düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir.</p> <p>— 1. ve 2 sınıfta tabii olarak sorulmayan kavrama sorularının 3, 4 ve 5, sınıftaki aritmetik ortalamalarına bakıldığında bu soruların ortalama her metin için ortalama 1 tane bile sorulmadığı görülmektedir.</p> <p>— 1. sınıftaki 35 metinde ortalama $x:0.03$ gibi küçük bir oranda değerlendirme sorusu sorulmuş, 2. ve 3. sınıflarda hiç sorulmamıştır. 4. ve 5. sınıftaki değerlendirme sorularının aritmetik ortalaması ise gayet azdır ($x:0.05$ ve 0.14).</p> <p>— Özel yayınevi ve devlet yayınevi olarak iki ayrı grupta 99+99 metin analiz edilmiş, bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını gösteren soru türlerinin yayınevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.</p>			

	<p>Her üç aşama ile ilgili soruların sayısında, farklılık Milli Eğitim Yayınları lehine, bulma sorularında .01, kavrama sorularında .05 değerlendirme sorularında .05 düzeyinde manidar bir farklılık görülmüştür.</p> <p>Köy Ve Şehir Merkezlerindeki Okullara Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Matematik Problemlerini Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (7. 3.)</p> <p>— Köy ve kent okulu öğrencilerinin okuma anlama test başarılarına göre tüm sınıflarda okuma anlama test sonuçları şehir okulları lehine farklılaşmaktadır.</p> <p>— Köy okullarında bağımsız ve birleştirilmiş sınıf okuduğunu anlama testi sonuçları analiz edilmiş bağımsız sınıflar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur.</p> <p>— Türkçe okuma - anlama test başarıları ile S. Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi ders arasında 0.46 ile 0.62 oranında anlamlı (P<0001) ilişkiler bulunmuştur</p> <p>— Araştırma bulguları öğrencilerin anlama başarılarının diğer ders başarıları arasında yüksek anlamlı ilişki göstermektedir.</p> <p>Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi (7. 4.)</p> <p>— Okuma güçlükleri ile sözcüklerin anlamını belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.</p> <p>— Okuma güçlükleri ile cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.</p> <p>— Okuma güçlükleri paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.</p> <p>— Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 12’de görüldüğü gibi 7. EBK’de yet alan okuma-anlamaya yönelik üç araştırmanın bulguları vardır. Kongrede okumaya yönelik olarak sunulan bir bildiri daha vardır. Ancak kuramsal nitelikte olmasından ve somut bulgulara rastlanmamasından dolayı tabloda yer verilmemiştir. Tablo 12’de görülen “Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması” başlıklı araştırmada MEB ve özel yayınevlerinin hazırladığı ders kitaplarındaki metin altı soruları açıklama, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağında kaç tane soru olduğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesinin bulguları yer almaktadır. “Köy ve Şehir Merkezlerindeki Okullara Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Matematik Problemlerini Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması” başlıklı araştırma bulgularına göre; şehir merkezindeki okullarda okuyan öğrenciler okuma-anlamada daha başarılıdır. Yine araştırma bulgularına göre bağımsız sınıflar birleştirilmiş sınıflara göre okuma-anlamada daha başarılıdır. Araştırma bulgularından bir başkası ise Türkçede okuma-anlama başarı oranı yüksek öğrenciler diğer derlerde de başarılıdır. Bu bulgu Türkçe eğitiminin önemi açısından oldukça manidardır. “Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi” adlı araştırmada ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada sıkıntı

çektikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu üç araştırma okuma anlama ile ilgili bilgiler vermektedir. Ancak okuma ile aynı değerde olan yazma, dinleme ve konuşma eğitimine yönelik araştırmaların olmadığı görülmektedir. Sadece okuma eğitimine yönelik çalışmaların yer alması manidar bulunmuştur. Yapılan araştırmalar Türkçe eğitiminde yaşanan sıkıntılar konusunda bilgiler vermektedir. Ayrıca sağlıklı bir dil eğitiminin de nasıl olması gerektiği konusunda da ipuçları vermektedir. Bu gibi çalışma ve araştırmaların artması Türkçe eğitimi konusunda yaşanan sıkıntıları gözler önüne serecek, nasıl bir eğitim yöntemi izlenmesi ve hangi koşullarda eğitim yapılması gerektiği konusunda da somut veriler sağlayacaktır. Bu bağlamda EBK'lerde Türkçe eğitimine yönelik araştırmalar daha fazla sayıda yer almalıdır.

7. EBK'de yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili diğer üç araştırmaya, dört temel beceriye yönelik olmaması ya da kuramsal olması ve somut bulgularının olmaması nedeniyle tablo 12'de yer verilmemiştir. Bu araştırmaların başlıkları ve konuları kısaca şöyledir; “Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi” adlı bildiride çocukta dil gelişimi, kelime tanıma ve anlama ilişkisi, kelime tanımanın ipuçları, kelime tanımada karşılaşılan güçlükler ve kelime tanımanın anlamını bilme konusunda bilgiler verilmiş, kelime tanımanın çocuğun kelime dağarcığını geliştirdiği ve okuma-anlamayı kolaylaştırdığı üzerinde durulmuştur. “İlköğretim ve Lise Müfredat Programlarının Anadiliyle İlgili Olarak Öğretmenlere Düşen Görevler” başlıklı bildiride ilköğretim okulu programında ve lise programında anadiliyle ilgili olarak öğretmene düşen görevler belirtilmiştir. “Çocuk Yazının İlkokul Çocuklarının Anadil Gelişimine Katkıları” başlıklı bildiride de çocuk kitaplarının çocuklarda dil bilincini geliştireceği üzerinde durulmuş, roman-öykü okuma ve beraberinde de iki etkinlik sunulmuştur.

8 ve 9. EBK'de sunulan bildiriler Türkçenin dört temel becerisine yönelik olmadığı için tablolaştırılmamıştır. 11. EBK bildiri özetleri kitapçığı olmasından dolayı içerik analizi yapılamamıştır. Bu kongrelerde yer alan bildirilerin başlıkları ve konuları kısaca şöyledir;

8. EBK’de yer alan “İlköğretim Basamağındaki Türkçe Programlarının Medya-Materyal Gereksinimi” başlıklı bildiriye seçilen evren-örneklem çerçevesinde ilköğretim Türkçe öğretmenleriyle anket çalışması yapılmış ve ihtiyaç duyulan medya-materyaller ihtiyaç sırasına göre belirlenmiştir. “Eğitimde Programın Önemi İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretimi Taslak Programına Eleştirel Bir Bakış” başlıklı bildiriye ise Türkçe dersi programının Türkçe eğitimi açısından önemi üzerinde durulmuş, programın eksik, olumlu-olumsuz yönleri belirtilmiştir.

9. EBK’de bulunan “İlköğretimde Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde ve Çocuk Kitaplarında Demokrasi Kavramı” başlıklı bildiriye demokrasi bilincinin Türkçe ders kitabı metinleri ve çocuk kitapları vasıtasıyla çocuklara aşılabilenliği üzerinde durulmuş, ders kitabı metinlerinde ve çocuk kitaplarından örnekler sunulmuştur.

10. EBK’de yer alan üç araştırmanın iki tanesi ilkokuma ve yazma eğitiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Dilbilgisine yönelik yapılan araştırmada ise Türkçe öğretimi için bir gramer tablosu tekniği hakkında bilgi verilmiştir. “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Cümle (Çözümleme) Yönteminin Uygulanmasında Gözlenen Yanlışlıklar” başlıklı araştırmada öğretmenlerin kişisel ve eğitsel özellikleri belirlenmiş, daha sonra ilkokuma-yazma yönteminde karşılaşılan güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin şikâyetlerinin başında ilkokuma-yazma programı gelmektedir. İkinci olarak araç-gereç yetersizliği, üçüncü olarak öğretmen kılavuz kitaplarının bulunmamasıdır. Araştırmanın ikinci aşamasında cümle çözümleme yönteminde görülen hatalar yer almaktadır. Araştırmaya göre cümle çözümlemede yapılan en belirgin hata cümlelerin canlandırılmaması ve yeterince tekrara gidilmemesidir. “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmada da aynı şekilde ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler cümle ile başlayan çözümleme yönteminin uygun bir yöntem olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler yetersiz olduklarını, ancak yetersizliklerini yine kendi çabalarıyla kapattıklarını belirtmişler, denetici elemanların ve yetkili kurumların bu sorunu giderici nitelikte girişimlerde

bulunmadığını belirtmişlerdir. “Türkçe Öğretimi ve Gramer Tablosu Tekniği” başlıklı araştırmada ise Türkçe dil bilgisinin daha iyi anlaşılması için gramer tablosu tekniğinin faydaları belirtilmiş ve örnekler sunulmuştur.

11. EBK’de yer alan “Türkçe Öğretimi İçin Öğretmen Yetiştirme” başlıklı bildiride Türkçe eğitimi ve Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunda yetersizlikler olduğundan, gelişen çağda Türkçe öğretilecek hedef kitlenin genişlediğini ve bundan dolayı yüksek öğretim Türkçe programlarında açılması gereken yeni derslerden bahsedilmiştir. “Eğitim Teknolojisinin Türkçenin Öğretimine Etkisinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada eğitim teknolojisi araçlarından televizyon ve video kullanılarak Türkçeyi öğrenebilme başarısına katkısı araştırılmıştır. Araştırmada televizyon ve videonun öğrenme başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. “İlgeçler ve Türkçe Öğretimindeki Yeri” başlıklı bildiride ilgeçlerin dil eğitimindeki yeri ve dilbilgisel işlevleri üzerinde durulmuştur. “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Metin Seçimi Sorunu” başlıklı bildiride ana dili bilincine sahip her bakımdan kültürlü genç kuşakların yetişmesinde Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin büyük öneme sahip olduğundan bahsedilmiştir. Metinlerin sosyal fayda ve estetik duyguyu birleştirmiş, güzel bir Türkçe ile işlenmiş, akıcı bir dil ve üslupla yazılmış metinler olması gerektiği vurgulanmıştır. “Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı” başlıklı bildiride çocukların dil gelişiminde metinlerin ve çocuk kitaplarının öneminden bahsedilmiş, metin ve kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır. “Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkındaki Yeni Projelerimiz” adlı bildiride Türkçe eğitiminin yalnızca yurt içinde değil yurt dışında da sürdürüldüğünü, hedef kitlenin arttığını bundan dolayı da yeni metotlara ve bu metotları uygulayacak öğretmenleri yetiştirecek yeni bilim dallarının kurulması gerektiği vurgulanmıştır. “Halk Anlatılarının Dil Öğretimine Katkıları” başlıklı bildiride anadilin inceliklerini en güzel halk anlatılarının öğrettiği vurgulanmış, halk anlatılarının ise en başında gelen masal ve özellikleri üzerinde durulmuştur. “Türk Dilinin Kirlenmesi Bilim Dili Olmasını Engeller” adlı bildiride Türk dilinin nasıl kirlendiği, dilin kirlilikten nasıl kurtarılacağı üzerinde durulmuş, bu durumun bilim dili olmasının önünde engel olduğundan bahsedilmiştir. “Öğretim Açısından Lise Ders Kitaplarının Eski Türk

Edebiyatı Metinlerinin Seçimi” başlıklı bildiri de MEB nezdinde bir komisyon tarafından hazırlanmış bulunan lise ders kitaplarında eski Türk edebiyatı kapsamındaki metinlerin dili, taşıdığı kültür değerleriyle bağdaşan bir kapsam ilişkisi içinde verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan daha verimli kılınmasına hizmet edeceği umulan bir çerçevenin nasıl kurulabileceği konusu üzerinde durulmuştur. “İlköğretim Okulları 1. Kademe Türkçe Programı Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı bildiri de programın uygulama ve yeterlilik düzeyleri incelenmiş, hedef ve davranışların yeterlilik ve uygulama boyutları üzerinde durulmuştur. “Kıbrıs Türk ve Rum İlköğretim Anadili Eğitiminin Karşılaştırılması” başlıklı bildiri de her iki kesimin ana dili eğitimi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Merkezi Kurulması İle İlgili Bir Öneri” adlı bildiri de Türkçenin yabancılar için öğretilmesi hususunda Kıbrıs’ta yabancılar için bir Türkçe eğitim merkezinin kurulması için yapılacak çalışmalar ve bunun sağlayacağı faydalar üzerinde durulmuştur.

Tablo 13. 12. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

12. EBK	Anlama	Anlatma		
Bulgular	Okuma	Dinleme	Konuşma	
	Yazma			
	<p>Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi (12. 1.)</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulma becerileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulma becerileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâyedeki olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, Geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf</p>	-	-	<p>İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması (12. 3.)</p> <p>— A ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM (ders kitabında bulunan metinler) okunabilirlik düzeyinin ÖK’nin(öğrenci kompozisyonları) düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.</p> <p>— B ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM düzeyinin ÖK’nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.</p>

<p>öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim' 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine bir etkisi olmadığı görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine bir etkisi olmadığı görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p> <p>Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Beceriyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri (12. 2.)</p> <p>-Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyleri okul türlerine göre farklılık göstermektedir (tek yönlü varyans analizi, $F=14.76$ Serbestlik Derecesi=2-775, $P<0.000$).</p> <p>— Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyi öğrencilerin Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına göre de farklılık göstermektedir. Bu fark özel ders alan öğrenciler lehinedir ($t=4.90$, $P=0.000$).</p> <p>— Beşinci sınıf öğrencileri açısından okuduğunu anlamaya etki eden bir başka etken de özel dershaneye gidip gitmemeleridir. Bu çalışmada özel dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=11.22$, $P=0.000$).</p> <p>— Beşinci sınıf öğrencileri açısından okuduğunu anlamaya etki eden bir başka etken ise kendisine ait bir çalışma adasının olup olmamasıdır. Çalışma odası olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($t=7.35$, $P=0.000$).</p> <p>— İstatistikî olarak bu çalışmadan elde edilen sonuçlar anlamsız çıksa da ($P>0.05$) çok çocuklu ailelerin çocuklarının verdikleri doğru cevap ortalamaları tek çocuklu olan ailenin çocukların verdikleri cevap ortalamalarından daha yüksektir.</p> <p>— Babaları Lise mezunu olan öğrenciler ile, babaları okur yazar olmayan, okur yazar ve ilkokul mezunu arasında, babaları lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark vardır. Yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ile, babaları okur yazar olmayan, okur yazar, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olanlar arasında, babaları üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı fark görülmektedir.</p> <p>— Annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi okuryazar olan veya ilkokul mezunu olan öğrencilerin verdikleri doğru cevap ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.</p> <p>- Gelir düzeyi 0-250 milyon arasında olanlar ile 251-500 milyon lira arasında geliri olan ailelerin çocuklarının başarıları ile diğer tüm gelir grupları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır.</p> <p>— Gelir düzeyi 1 milyarı üzerinde olan ailelerin çocukların verdiği doğru cevap ortalamaları ile daha düşük gelirli ailelere ait çocukların verdikleri cevaplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.</p>	<p>— C ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, ÖK'nin okunabilirlik düzeyinin DKBM'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.</p> <p>— Ç ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM düzeyinin ÖK'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.</p> <p>— D ilköğretim okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, ÖK'nin okunabilirlik düzeyinin DKBM'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.</p> <p>— Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyi ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyine ilişkin t testi sonuçlarına göre ÖK ile DKBM'lerin okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgu ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik öğrenci kompozisyonları ile aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.</p>
---	---

Tablo 13'te görüldüğü gibi; hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisinin araştırıldığı bildiride hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu bulguları yer almaktadır. Araştırmaya göre hikâye haritası yöntemi geleneksel yönteme göre daha başarılı bulunmuştur. “5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri” başlıklı bildiride hedef davranışların gerçekleşmesine etki eden ve hedef davranışların gerçekleşme düzeylerinin farklılaşmasına sebep olan faktörler incelenmiş ve tablodaki bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri okul türlerine, özel ders alınmasına ve özel dershaneye, ev şartlarına, babanın eğitim durumuna ve gelir düzeyine göre değiştiği bulunmuştur. Annenin eğitim durumu ve evdeki çocuk sayısı gerçekleşme düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerine yönelik yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada A, B ve Ç ilköğretim okulu öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonların ders kitaplarındaki metinlere göre okunabilirlik düzeyi daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna karşılık C ve D ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların okunabilirlik düzeylerinin ders kitaplarında bulunan metinlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi yapılan bu araştırma hem ders kitaplarındaki metinlerin zorluk derecesini hem de öğrencilerin yazılı anlatım gücünü göstermektedir. Tabloya bakıldığında dinleme ve konuşmaya yönelik araştırmanın olmadığı görülmektedir. Kongrede konuşma eğitimine yönelik araştırma yapılmıştır fakat kuramsal niteliktedir ve somut bulguları yoktur. Bu nedenle tabloda yer verilmemiştir. Bu bildiri ilerleyen kısımlarda irdelenecektir. Tabloda bulunan araştırma bulguları tespit, analiz ve değerlendirme açısından önemlilik taşımakta, Türkçe eğitimine yeni açılımlar getirmektedir. Bu bakımdan bu tip araştırmaların bilimsel toplantılarda daha fazla yer bulması, daha fazla tartışmaya açılması gerekmektedir. Ancak sadece bir alana değil dil becerilerinin tamamına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

12. EBK’de bulunan fakat dört temel beceriye yönelik olmadığı için tabloda belirtilmeyen bildiriler ve içerikleri kısaca şöyledir;

“Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Düşünceleri” başlıklı bildiri Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonunda kendileri yeterli ve yetersiz buldukları alanları belirlemeye yönelik bir anket çalışması yer almaktadır. Öğretmen adayları alan bilgileri hakkında eksiklerini, endişelerini, yükseköğretim programının gereksiz yönlerini ve kendilerini yetersiz gördükleri alanları belirtmişlerdir. “Çanakkale İli ve İlçelerinde Ortaöğretimde Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Bu Yöntemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı bildiri ise sınıf içinde yapılan etkinlikler ve uygulanan yöntemler anket yolu ile belirlenmiş, öğrencilere ve öğretmenlere bu yöntemlerden en çok hangisinin faydalı olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevaplarına göre yöntemler sıralanmıştır. Araştırmada öğrencilere göre en faydalı yöntem soru-cevap yöntemidir. Öğretmen cevaplarına göre en faydalı yöntem ise keşfettirmedir. “Liselerde Okutulan Ders Kitaplarında Destan Öğretiminin Yeri” başlıklı bildiri destanların özelliklerinden ve öneminden bahsedilmiş, Türk destanlarından örnekler verilmiştir. Daha sonra destanlara Türk dili ve edebiyatı müfredatında ve ders kitaplarında ayrılan yer incelenmiştir. “Zaman Yönetimi ve Türkçe Eğitimi” başlıklı bildiri zaman yönetimi hakkında bilgi verilerek Türkçe eğitimi ile zaman yönetimi arasındaki bağ irdelenmiştir. “Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler” başlıklı bildiri Türkçe eğitimi ve öğretimi programının eğitimin tüm kademelerinde yeterli uygulanamayışından dolayı dili eğitiminin yetersiz kaldığı vurgulanmış, yükseköğretimde Türkçe öğretimi için öğretmen yetiştirme programına yeni derslerin eklenmesi, ders saatlerinde değişiklik konusunda öneriler sunulmuştur. Son olarak “Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi” başlıklı bildiri ise dilin temel becerilerinden bahsedilmiş, konuşma ve konuşma eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda 2. kademe Türkçe programında konuşma eğitimine yönelik bölümler açıklanmış, konuşma eğitimi konusunda etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 14. 13. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

13.EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Bulgular	<p>İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (13. 1.)</p> <p>— 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Kızların erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır.</p> <p>— 6, 7, 8. sınıfta yer alan kız öğrenciler ile 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılığa rastlanmıştır. Her üç sınıf düzeyinde yer alan kız öğrencilerin, 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.</p> <p>— Sınıflar arasında ise 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanma arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.</p>	-	-	<p>İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki (13. 2.)</p> <p>— İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.</p>

Tablo 14 incelendiğinde 13. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmaların bulgular bölümleri görölmektedir. Ancak 13. EBK’nin bildiri kitabının basılmamasından dolayı araştırmamızda bildiri özetleri kitapçığında yararlanılmıştır. Yapılan çalışmalar da bildiri özetleriyle sınırlı kalmıştır. Tablo 14’te göre 13. EBK’de temel dil becerilerine yönelik iki çalışma ve bu çalışmaların bulgu kısımları görölmektedir. Yapılan araştırmaların bir tanesi okuma-anlamaya, diğeri yazma-anlatmaya yönelik olduğu, konuşma ve dinlemeye yönelik araştırmanın olmadığı görölmektedir. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” başlıklı araştırmada 2. kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin tespitler yapıldığı görölmektedir. Bu tespitlere göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, 6 ve 7. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerine göre, her üç sınıf düzeyindeki kız öğrencilerin 8. sınıf erkek öğrencilerine göre okuduğunu anlama stratejilerini daha

sık kullandıkları görülmektedir. Bu araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini tespiti açısından manidardır. Yazılı anlatıma yönelik yapılan diğer araştırmada ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile diğer derslerdeki başarılı arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusu görülmektedir. Bu araştırma öğrencilerde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin önemliliğini göstermektedir.

13. EBK’de yer alan fakat temel dil becerilerine yönelik olmadığından ya da özet kitapçığı olmasından dolayı içerik analizi yapılamayan ve tabloda gösterilmeyen bildiriler ve konuları kısaca şöyledir;

“Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Temel Dil Becerilerine Yaklaşımları” başlıklı bildiriye her iki ülkede okulların temel dil becerilerine yaklaşımları ve hangi becerilere ağırlık verdikleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Almanya’daki okulların temel dil becerilerine eşit miktarda yer verdiği ülkemizde ise dinleme ve dinleme etkinliklerinin öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı görülmüştür. “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu” başlıklı araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerde hikâyeyi oluşturan unsurların yer alıp almadığı araştırılmış; araştırma sonucunda ise hikâye yapısındaki metinlerin büyük çoğunluğunda hikâye unsurlarının yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. “İlköğretim 2, 3, 4, 5. Sınıflarda Zarf ve Edatların Oluşturduğu Bağlam Yapılarının Dil-Düşünce Gelişimiyle İlişkilerinin Araştırılması” başlıklı araştırma öğrencilerin Türkçe zarf-edat gelişimini tespit etmeye yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucunda zarf-edat sınırlarının faktör analizine dayalı araştırmalarla yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmaya göre zarf ve edatlar ile fen bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilişkilidir. Sınıf seviyesi arttıkça zarf-edat kullanımı bakımında çocukların düşünceleri niteliksel değişimler göstermektedir. “Türkçeyi İyi Bilmeyen Ya Da Yeni Öğrenen Bireylerin Mecazlar Konusunda Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı bildiriye mecazlar hakkında bilgi verilmiş mecazların öğretilmesi konusunda yaşanan güçlükler değerlendirilmiştir. “Türkçe Derslerinde Ön Örgütleyicilerin Kullanımına Yönelik Değerlendirme ve Bu Çerçeve Türkçe Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış” başlıklı bildiriye ikinci

kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ön örgütleyiciler yönünden belli işlevleri yerine getirip getirmediği üzerinde durulmuştur. “Okullarımızda Türkçe Eğitimi” başlıklı bildiriye Türkiye genelindeki okullarımızda Türkçe eğitimi konusunda yaşanan sıkıntılar belirtilmiş, doğu bölgelerimizde yeterli miktarda Türkçe öğretmeni olmadığı için diğer branş öğretmenlerinin boşluğu doldurduğunu bundan dolayı Türkçe eğitimi konusunda aksaklıkların meydana geldiği vurgulanmıştır. Bildiriye bu konuda neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. “İlköğretimin Birinci Kademesi İçin Öğretmen Yetiştirme'nin Önemi” adlı bildiriye birinci kademe için öğretmen yetiştirme'nin önemi vurgulanmış, Türkçe eğitimi bölümleri nezdinde bir de temel Türkçe öğretmenliği ana bilim dalının kurulması gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak “Türkçe Öğretimi Açısından Elifba Kitapları” başlıklı bildiriye ise ilk okuma ve yazma eğitiminin Türkçe öğretimi içindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuş, ilk okuma-yazma yazma eğitiminin tarihsel gelişimi sunulmuştur.

Tablo 15. 14. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

14. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Bulgular	<p>İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi (14. 1.)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Yaşça büyük olan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri daha yüksektir. — Kız öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. — Üst sınıflarda okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi daha yüksektir. — Anaokuluna gitmiş öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi daha yüksektir. — Okul başarısı okuma düzeyini etkilememektedir. — Annelerinin eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyi daha yüksektir. — Babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyi daha yüksektir. — Okuma alışkanlığı ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir. — Kitap okumaya ayrılan süre ne kadar fazla olursa okuma alışkanlığı kazanmak o kadar kolay olmaktadır. — Ders kitapları dışında evinde farklı türde kitaplar bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. — Kitap türlerine göre roman okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. <p>Türkçe Eğitiminde Sesli Okuma Becerisinin Psikolojik Temelleri (14. 2.)</p>	-	-	-

	<p>— “Niçin beni yalancı çıkardın?” cümlesinde uzman ve öğrencilerin okuyuşundaki vurgu ve tonlamalar karşılaştırılmış ve öğrenciler %80 in üzerinde vurgu ve tonlama hatası yapmışlardır.</p> <p>— “Musluğu sen koparmamıştın” cümlesinde öğrencilerin vurgu ve tonlama hatası %84 tür.</p> <p>— “Ben koparmıştım” cümlesinde öğrenciler %68 oranında vurgu ve tonlama hatası yapmışlardır.</p> <p>— “Hayır, sen koparmamıştın” cümlesinde yine öğrenciler %80 in üzerinde vurgu ve tonlama hatası yapmışlardır.</p> <p>— “Öbür çocuğun kopardığını gözlerimle gördüm” cümlesinde öğrenciler ortalama %80 e varan okuma hatası yapmışlardır.</p> <p>— “Ama çok zayıf hem de hastadır” cümlesinde öğrencilerin hata oranı %90 a çıkmıştır.</p> <p>— Vurgu ve tonlamalarla ilgili yapılan istatistikî çalışmaya göre öğrenciler ve uzman vurguları arasında farklılıklar görülürken; tonlamalarda benzerlikler görülmektedir.</p> <p>— Yine yapılan istatistik çalışmaları sonuçlarına göre öğrencilerin cümle unsurlarının ve kelime guruplarının sınırlarını algılayamadıkları anlaşılmaktadır.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarında Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorularının Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri (14. 3.)</p> <p>— Örnekleme alınan ders kitaplarında metine dayalı olarak hazırlanan soruların alt seviyedeki bilişsel becerileri etkin kılan bilgi basamağından üst düzeydeki basamaklara gidildikçe azaldığı görülmektedir.</p> <p>— Örnekleme alınan kitaplarda soruların büyük çoğunluğunun (%55) alt düzeydeki bilişsel becerilerden bilgi basamağı, hatırlama ve tanımaya yönelik olduğu saptanmıştır.</p> <p>— Üst seviyeye yönelik soruların düşük oranda yer aldığı saptanmıştır.</p> <p>Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişime ve Tutuma Etkisi (14. 4.)</p> <p>— Denel işlem deney gurubu öğrencilerinin başarısını artırmıştır.</p> <p>— Geleneksel yöntem öğrenci başarısında değişikliğe yol açmamıştır.</p> <p>— Denel işlem deney gurubu öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili olmuştur.</p> <p>— Ekin öğrenmenin uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanı kontrol gurubu öğrencilerine göre daha yüksektir.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 15’te 14. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalardaki bulgular maddeler halinde gösterilmiştir. Buna göre;

Kongrede okumaya yönelik dört araştırmanın yer aldığı görülmektedir. Konuşma, yazma ve dinleme eğitimine yönelik araştırma yapılmamıştır. “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” başlıklı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının değişkenlerine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre yaşça büyük olan öğrenciler küçüklere göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, anne ve babanın eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin, evinde farklı kitap türleri bulunan öğrencilerin ve evinde roman türünde kitaplar bulunan öğrencilerin okuma oranlarının yüksektir. Ayrıca bulgulara göre okuma alışkanlığı gelir düzeyine göre değişmemekte ve okul başarısına etki etmemektedir. “Türkçe Eğitiminde Sesli Okumanın Psikolojik Temelleri” başlıklı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yüksek düzeyde okuma hataları yaptığı görülmektedir. “Türkçe Ders Kitaplarında Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorularının

“Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri” başlıklı araştırmaya göre Türkçe ders kitaplarında metin altı soruların üst düzey öğrenme basamaklarına yönelik yetersiz kaldığı görülmektedir. “Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişiyeye ve Tutuma Etkisi” başlıklı araştırmada öğrenciler deney gurubu ve kontrol gurubu olarak iki guruba ayrılmış; deney gurubunda etkin öğrenme yöntemiyle, diğer gurupta ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırmaya göre etkin öğrenme yöntemi geleneksel yöntemle göre daha başarılıdır. Tablo 15’te yer alan bu dört araştırma sorunların tespiti, durum analizi yapması ve yeni yöntemlerin uygulanması bakımından manidardır.

14. EBK’de yer alan fakat kuramsal makale niteliğinde olduğu için somut bulguları olmayan ve bu nedenle tabloda gösterilmeyen “Türkçe Öğretim Programında Görsel Okuma ve Öğretimi” başlıklı bildiri de görsel okumanın özellikleri, öğretimi ve dil becerilerini kazanımındaki yeri üzerinde durulmuş, sağlayacağı yararlar ve karşılaşılabilecek sorunlar belirtilmiştir.

Kongrede yer alan fakat temel dil becerileri dışındaki alanlara yönelik olduğu için tabloda 14’te gösterilmeyen diğer bildiriler kısaca şöyledir;

“İlköğretimde Kullanılan Deyimlere İlişkin Bir Araştırma” başlıklı bildiri de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin birinci kademe de kullanılan deyimleri anılama düzeyleri incelenmiştir. “Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Örnek Bir Öğretmen Kitabı Çalışması” başlıklı bildiri de özel bir yayınevini de öğretmen kitabında yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış eylemlerin yapısı ve çatısı konusunun ettirgen eylemler alt konusu için hazırlanan bir etkinliğe yer verilmiştir. “Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Eğitim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme” isimli araştırmada Türkiye ve dünyada faaliyet gösteren Türkçe eğitim merkezleri ve Türkoloji bölümlerine değinilmiş ve tespit edilenlerin listesi verilmiştir. Bir diğer çalışma KKTC’deki edebiyat öğretimi üzerinedir. . “KKTC’deki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Edebiyat Öğretimi İle İlgili Algıları” başlıklı araştırmada KKTC’de görev yapan edebiyat öğretmenleriyle edebiyat dersini nasıl algıladıkları konusunda anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla hoşnut olduğu, bazı konuları gereksiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. “Oluşturmacı Yaklaşıma Göre İlköğretim 1.

Kademe Türkçe Eğitimi” başlığını taşıyan bildiriye yeni Türkçe programı tüm hatlarıyla incelenmeye çalışılmıştır. Bir diğer çalışma 2005 yılında yayınlanmış bazı çocuk dergilerindeki söz varlığı üzerinedir. Bu araştırmada örnekleme alınan çocuk dergilerinin temel kelime hazinesi, cümle uzunlukları, atasözü ve deyim kullanımları tespit edilmiş ve bu bulgular ilköğretim çağındaki çocukların kelime hazineleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de hazırlanan çocuk dergileri ilköğretim çağındaki çocukların kelime hazinelerini dikkate almamıştır. “Harf İnkılâbından Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı bildiriye harf inkılâbından günümüze kadar her on yıllık periyottan bir ders kitabı seçilmiş, yeni yaklaşımla çelişen yönleri, temel yeterlilikleri kazandırabilme düzeyleri incelenmiştir. “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Hazinesi Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri” başlıklı bildiriye iki farklı yayınevi tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından niceliği ve ders kitaplarındaki ortak kelime hazinesinin ilköğretim 1. kademesindeki öğrencilerin kelime hazinesine uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre ders kitaplarının hazırlanmasında kelime hazinesine ilişkin kıstaslar gözletilmemektedir. İncelenen kitaplar ortak kelime hazinesi bakımından oldukça yetersizdir. 14. EBK’de yer alan son araştırma ise ilköğretim 1–5 Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları ve bu unsurların öğrencilerin seviyelerine uygunluğu açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre örnekleme alınan 1. ve 5. Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine tam anlamıyla göstermemektedir.

Tablo 16. 15. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

15. EBK	Anlama		Anlatma	
Bulgular	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
	<p>İlköğretim VIII. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Okumalarını Tetikleyen Etmelerin İncelenmesi (15. 1.)</p> <p>— Öğrencilerin yarıya yakını (% 43) çok sık kitap okumadıklarını belirtmişlerdir.</p> <p>— Bir defada ortalama bir saat süre ile (% 41), 50–75 sayfa okuduklarını (% 35), bir kitabı yaklaşık bir haftada bitirdiklerini (% 43), ayda ise ortalama 1–2 kitap bitirebildiklerini (% 53), gün içinde en uygun okuma zamanının yatmadan önceki saatler (%59) olduğunu belirtmişlerdir.</p> <p>— Kitap temin ederken ailelerine danışanlar (% 39) ve satın alarak kitap edinenler (% 41) yüksek orandadır.</p> <p>— Kitap okumaya ayıracakları zamanı kız öğrenciler müzik dinleyerek (% 40), erkek öğrenciler ise bu süreyi spor yaparak (% 40) değerlendirmek istediklerini ifade etmişlerdir.</p> <p>— Öğrencilerin kitap türleri içinde en çok roman ve hikâyeyi tercih ettiklerini (% 53) bulgusuna ulaşılmıştır.</p> <p>— Yerli yazarlardan eserleri en çok okunan Ömer Seyfettin, yabancı yazarlardan eserleri en çok okunan ise Victor Hugo'dur.</p> <p>- Türk Klasiklerinden en çok okunan roman Çalıkuşu (% 24), hikaye ise Kaşığı (% 20) dir. Dünya Klasiklerinden en çok okunan roman Sefiller (%18) olmuştur.</p> <p>— Okuma için sessiz bir ortamın tercih edildiği (% 34) görülmüştür.</p>	<p>İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin "Dinlediğini Anlama" Becerisinin Geliştirilmesinde, Sözlü Kültür Ürünleri Kullanılarak Düzenlenen Eğitimde Drama Yönteminin Etkisi (15. 2.)</p> <p>—“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, ön test, son test olarak verilmiştir. Bulgular "dinlediğini anlama" başarı testinden elde edilen toplam puanlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.</p> <p>Etkin Dinleme Becerilerinin Eğitim Kademelerine Göre Değerlendirilmesi (15.3.)</p> <p>— Araştırma bulgularına göre; ilköğretim IV. sınıf öğrencileri dinledikleri metni anlamlı bir şekilde aktarmada birinci sırayı aldılar (% 66), daha sonra sırasıyla lisans eğitiminin IV. sınıfında olan öğretmen adayları (%63) ve ilköğretim VIII. sınıf öğrencileri (%55) ikinci ve üçüncü sırayı aldılar.</p> <p>—İlköğretim IV. sınıf öğrencilerinin aktarım yüzdeleri birbirine yakın iken, yeni yerleşim merkezinde açılan yeni bir okul (% 45) bu ortalamaı önemli derece etkilemiştir.</p> <p>— Eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri (% 53) ile etkin dinlemede son sırayı almışlardır.</p> <p>— İl merkezindeki ilköğretim okullarında VIII. sınıf öğrencilerinin etkin dinleme ve aktarımları (% 61) daha başarılı olmuştur.</p> <p>— Sözcük çeşitlerine bakıldığında; isim ve sıfatların aktarımları yüksek düzeyde gerçekleşmesine rağmen bağlaç ve edatların aktarılamadığı tespit edilmiştir.</p> <p>— İlköğretim okulu öğrencileri öğrenilen geçmiş zamanı, öğretmen adayları ise şimdiki zamanı kullanmışlardır.</p>	-	-

15. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalardaki bulgular maddeler halinde gösterilmiştir. Buna göre;

15. EBK’de yer alan dört temel beceriye yönelik araştırmalardan üç tanesinin bulguları tablolaştırılmıştır. 15. EBK bildiri kitabı basılmamasından dolayı elde olan bildiri özetlerinden yararlanılmış, bulguları ve önerileri belirtilmiş bildiriler tablolaştırılmıştır. Diğer bildirilerin içerik analizi bu durumdan dolayı

yapılamamıştır. Tabloda 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına, 5 sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde drama yönteminin etkisine ve etkin dinleme becerilerinin eğitim kademelerine göre değerlendirilmesine yönelik araştırmaların bulguları görülmektedir. Okuma alanında yapılan araştırma öğrencilerin kitap okuma tercihleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarına yön verecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca dinleme bölümünde yer alan ve drama yöntemi ile dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebileceğine yönelik araştırma Türkçe eğitiminde yöntemler açısından önemli görülmektedir. Dinleme eğitiminin eğitim kademelerine göre değerlendirilmesi durum tespiti açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinde ciddi sıkıntı görülmektedir.

Kongrenin özet kitapçığının basılmasından dolayı içerik analizi yapılamayan diğer bildirilerin listesi ekler bölümünde gösterilecektir.

Tablo 17. 16. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalara ait bulgular

16. EBK	Anlama			Anlatma
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Bulgular	<p>İlköğretim I. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarında Ailelerin Etkisi(16. 1.)</p> <p>— Öğrencilerin % 29,9’nun ayda bir kitap okuduğu, % 44,9’nun ayda iki kitap okuduğu, % 17,8’nin iki ayda bir kitap okuduğu, % 5,6’sının senede bir kitap okuduğu, %1,9’nun hiç kitap okumadığı görülmektedir.</p> <p>— Araştırma katılan öğrencilerin % 98,1’nin ders kitabı dışında kitabı olduğu, % 1,9’nun ders kitabı dışında kitabı olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 66,4’nün evlerinde kitaplık bulunduğu, % 33,6’sının ise bulunmadığı görülmektedir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 23,4’ü anne ve babalarının kendilerine kitap okuduklarını belirtirken, % 76,6’sı anne ve babalarının kendilerine kitap okumadıklarını belirtmişlerdir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 66,4’ü anne ve babalarının özel günlerde kendilerine kitap hediye ettiklerini belirtirken, % 33,6’sı hediye etmediklerini belirtmiştir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 12,1’i anne ve babalarının kendilerini kütüphaneye götürdüklerini, % 87,9’u</p>	-	-	<p>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı(16. 2.)</p> <p>— Öyküleyici anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 8764, MKÜ öğrencileri 11218 kelime; betimleyici anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 8585, MKÜ öğrencileri 8685 kelime; açıklayıcı anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 5334, MKÜ öğrencileri 7352 kelime; tartışmacı anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda ise, CÜ öğrencileri 5911, MKÜ öğrencileri 9890 kelime kullanmışlardır. Uygulamalar neticesinde elde edilen toplam</p>

<p>götürmediklerini ifade etmiştir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 52,3'ü kitap seçerken anne ve babalarının kendilerine yardımcı olduklarını, % 47,7'sinin kitap seçerken anne ve babalarının kendilerine yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 87,9'u anne ve babalarının kitap almaları için kendilerine para verdiklerini, % 12,1'i para vermediklerini ifade etmiştir</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 12,1'i anne ve babalarının kitap okuduklarına bir şeyler söylediklerini, % 87,9'u ise herhangi bir şey söylemediklerini belirtmişlerdir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 44,9'u anne ve babalarının kendilerine kitap aldıklarını, % 55,1'i almadıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden % 91,6'sı anne ve babalarının kitap okumaları gerektiğini söylediğini, % 8,4'ü herhangi bir şey söylemediklerini ifade etmiştir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 56,1'i annelerinin kitap okumalarında oldukça etkili olduğunu, % 38,3'ü biraz etkili olduğunu, % 5,6'sı hiç etkili olmadığını belirtmişlerdir.</p> <p>— Araştırmaya katılan öğrencilerden % 44,9'u babalarının kitap okumalarında oldukça etkili olduğunu, % 42,1'i biraz etkili olduğunu, % 13,1'i hiç etkili olmadığını ifade etmiştir.</p> <p>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Okuma-Anlama Becerilerinin İncelenmesi (16.3.)</p> <p>— Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde toplam 102 kişiden 51 (% 50)'inin erkek, 51 (%50)'inin ise bayanların oluşturduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde toplam 204 öğrenciden 48 (%23,5)'inin Türkçe öğretmenliği, 50 (%24,5)'sinin Sosyal Bilimler öğretmenliği, 58 (%28,4)'inin Fen Bilgisi öğretmenliği ve 48 (%23,5)'inin Sınıf öğretmenliği öğrencisi olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin günlük okumaya ayırdıkları süre incelendiğinde en fazla oranda 146 (%71,6) ile 1-3 saat olduğu görülmektedir.</p> <p>— çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı incelendiğinde en fazla oranda 88 (%43,1) ile 0-1 kitap ve 82 (%40,2) ile 2-3 kitap olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin en çok kullandığı anlamlı okuma şekli incelendiğinde en fazla oranda 176 (%86,3) ile sessiz (gözle okuma) olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genellikle okuduğu kitaplar incelendiğinde en fazla oranda 78 (% 38,2) ile Romanlar ve 62 (% 30,4) Ders kitapları olduğu, en düşük oranda da periyodikler 14 (% 6,9) ve bilimsel yayınların 38 (% 18,6) olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kitap seçiminde en belirleyici etkenler incelendiğinde en fazla oranda 88 (% 43,1) ile doyuruculuğu ve 38 (% 18,6) dikkat çekiciliği, en düşük oranda da fiyatının makul olması 8 (% 3,9) olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kitap okurken tercih ettiği ortam incelendiğinde en fazla oranda 174 (%85,3) ile Rahat ve sessiz bir ortamı tercih ettiği görülmektedir.</p> <p>— çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sunulan konuyla ilgili not alırken genellikle kullandıkları özellikler incelendiğinde 104 (%51,0)'ünün “Önemli noktaları özetlerim” ve 14 (% 6,9)'ünün de “Belirtilen durumu tanımlarım” cevabı verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Konuyu zihnime daha iyi yerleştirmek için kullandıkları teknikler incelendiğinde 52 (%25,5)'sinin “Öğrenilecek öğeleri öncelik sıralık sırasına koyarım”, 48 (%23,5)'inin “Konuyu özelliklerine göre listelerim”, 46 (%22,5)'inin “Öğrenilecek konuları sınıflarım” ve 10 (% 4,9)'unun da “Benzer öğeleri kıyaslarım” cevabı verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin 166 (%81,4)'sının yalnız basına uyarılarla yüz yüze olurken, 32 (%15,7)'sinin ise grup halindeyken daha iyi öğrendikleri görülmektedir.</p>	<p>kelime sayısı, CÜ öğrencilerinde 28594, MKÜ öğrencilerinde ise 37145'dir. Bütün Türkçe adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısı ise 65739'dur.</p> <p>- Öyküleyici anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 26 farklı 31 toplam, MKÜ öğrencileri 42 farklı 51 toplam; betimleyici anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 22 farklı 29 toplam, MKÜ öğrencileri 22 farklı 31 toplam; açıklayıcı anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda, CÜ öğrencileri 17 farklı 32 toplam, MKÜ öğrencileri 26 farklı 30 toplam; tartışmacı anlatım tarzı kullanılarak oluşturulan yazılı anlatımlarda ise, CÜ öğrencileri 49 farklı 57 toplam, MKÜ öğrencileri 56 farklı 63 toplam deyim kullanmışlardır. Uygulamalar neticesinde elde edilen toplam deyim sayısı, CÜ öğrencilerinde 149, MKÜ öğrencilerinde ise 175'dir. Bütün Türkçe adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam deyim sayısı ise 324'dür.</p> <p>- Anlatım biçimlerinin hepsinde ortak kullanılan bir deyim tespit edilmemiştir. En az üç anlatım biçiminde kullanılan deyim sayısı yedidir. Öğrencilerin kompozisyonlarında yer alan en yaygın ve en fazla sıklığa sahip deyim <i> yol almaktır</i>.</p> <p>- Öyküleyici anlatım ile kompozisyon oluşturan öğrenciler 82 toplam, 62 farklı deyim kullanmışlardır. Öyküleyici anlatımda en çok kullanılan deyim, <i> yol almaktır</i>.</p> <p>-Betimleyici anlatım ile kompozisyon oluşturan öğrenciler 60 toplam, 38 farklı deyim kullanmışlardır. Betimleyici anlatımda en çok kullanılan deyim, <i> yol almaktır</i></p> <p>- Açıklayıcı anlatım ile kompozisyon oluşturan öğrenciler 62 toplam, 35 farklı deyim kullanmışlardır. Açıklayıcı anlatımda en çok kullanılan deyim, <i> dikkate almaktır</i>.</p> <p>- Tartışmacı anlatımda en çok kullanılan deyim, <i> sahip çıkmaktır</i>. Tartışmacı anlatım ile kompozisyon oluşturan öğrenciler 120 toplam, 100 farklı deyim kullanmışlardır.</p> <p>- En fazla deyim kullanımını tartışmacı anlatımda bulunmaktadır.</p>
---	--

<p>— çalışma grubundaki öğrencilerin bir konuyu zihnimde şekillendirmek için kullandıkları teknikler incelendiğinde en fazla oranla 78 (%38,2)'inin zihninde konuyu canlandırarak, en az oranda ise 30 (%14,7)'unun konuyu oluşturan önemli sözcüklerin ilk harflerini zihnimde tutmak için yollar aradığı cevabını verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin genellikle bir konuyu ele alıp sorgularken kullandıkları teknikler incelendiğinde en fazla oranla 84 (%41,2)'ünün konuyu ortaya çıkaracak sorular sorduğu, en az oranda ise 2 (%1,0)'ünün cevabı evet ve hayır olan soruları kullanmamaya çalıştığı cevabını verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Metinde önemli bulduğum yerlere genellikle...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 106 (%52,0)'sının özel işaret ve imler koyarım, en az oranda ise 4 (% 2,0)'ünün ise ilgili sayfaları bükerek cevabını verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Anlamadığım kısımları genellikle...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 162 (%79,4)'sinin tekrar okuduğu, en az oranda ise 2 (% 2,0)'sinin ise sözlük yardımıyla anlamlandırmaya çalıştığı görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Okurken genellikle en çok etkilendiğim metnin...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 126 (%79,4)'sının “Üslubudur”, en az oranda ise 8 (% 3,9)'inin ise “Anlamını bilmediğim sözcüklerdir” cevabını verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Metni okuduktan sonra genellikle zihnimde...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 86 (% 42,2)'sının “Metinde açıklanan düşünceyi metindeki akış sırasına göre zihnimde canlandırmaya çalışırım”, en az oranda ise 32 (% 15,7)'sinin ise “Metindeki düşüncenin dayandığı noktaların doğru olup olmadığını sorgularım” cevabını verdikleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Öğrenme seklim...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 102 (% 50,0)'sinin yaparak öğrenmeye daha yatkın olduğu, en az oranda ise 24 (% 11,8)'ünün ise işiterek öğrenmeye daha yatkın olduğu görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Genellikle öğrendiğim bilgi ve becerileri...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 106 (% 52,0)'sının öğrendikçe düşüncelerini geliştirdiği, en az oranda ise 12 (% 5,9)'sinin ise üzerinde çok boyutlu durabildiğini düşündükleri görülmektedir.</p> <p>— Çalışma grubundaki öğrencilerin “Genellikle öğrendiklerimi...” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla oranla 66 (% 52,0)'sının tanımlayıp açıklayabildiği, en az oranda ise 22 (% 10,8)'sinin ise sınıflayabildiği görülmektedir.</p> <p>Kayseri İli Kocasinan İlçesindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Konusundaki Bilgi, Tutum Ve Davranışları (16.4)</p> <p>— Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş ortalaması 36.00±0.31 bulunmuştur. Öğretmenlerin %40,9'u bayan, %59,1'i baydır. %50,5'i kendi evinde, % 78,7'si kaloriferli evde oturmaktadır. Öğretmenlerin %58'inin çalışma odası, %72,8'inin çalışma masası, %84'ünün kitaplığının olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>— Öğretmenlerin halen %49,5'i kirada, %21,3'ü ise sobalı evde oturmaktadır. Buna müteakip öğretmenlerin %42,0'si evinde çalışma odasının olmadığı, %27,2'inin ise çalışma masasının bile bulunmadığı, %16,0'ünün evinde kitaplığının olmadığı bulunmuştur.</p> <p>— Araştırmaya alınan öğretmenlerin, sadece %36,3'ü düzenli olarak okuduğu, %45,8'i okuyamadığını, %17,9'u arada okuduğunu belirtmiştir</p> <p>— Öğretmenlerin cinsiyet durumlarıyla okumalarına engel olan nedenler karşılaştırıldığında, bayanların %51,7'sinin işlerinden zaman bulamadıklarından dolayı okuyamadıkları, bayların ise %44,9'unun teknolojinin gelişmesinden dolayı okuyamadıkları tespit edilmiş olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı</p>			
---	--	--	--

	<p>bulunmuştur</p> <p>— Öğretmenlerin cinsiyetleriyle okuma nedenleri karşılaştırıldığında, bayanların %67,2'si en fazla düşünme ve yaşam kalitelerini yükseltmek için, bayların ise %65,0'inin daha çok mesleki nedenlerle okudukları tespit edilmiştir</p> <p>— Öğretmenlerin düzenli okuma durumlarıyla, okurken karşılaştıkları sorunlar karşılaştırıldığında, düzenli olarak okuyanların %37,0'sinin okurken her hangi bir sorunla karşılaşmadıkları, düzenli olarak okuyamayanların ise %49,8'inin okurken konuya odaklanamama sorunu yaşadıkları tespit edilmiş olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur</p> <p>- Öğretmenlerin yaş gruplarıyla okurken uyguladıkları yöntemler karşılaştırıldığında: genel olarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe okuma frenlerini kullanma oranı artmaktadır. 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin 35,2'sinin okurken görme alanlarını geniş tuttukları, 50-60 yaş arasındaki öğretmenlerin ise %34,0'ünün okurken gözlerini her sözcük üzerinde durdukları tespit edilmiştir</p> <p>— Öğretmenlerin düzenli olarak okuma durumları, hızlı okuma için etkinlikte bulunmalarıyla karşılaştırıldığında düzenli olarak okuyan öğretmenlerin %67,7'sinin, düzenli olarak okuyamayanların ise %84,5'inin hızlı okuma için herhangi bir etkinlikte bulunmadıkları tespit edilmiştir</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi (16.5.)</p> <p>—“Yazma” becerisini geliştirmeye dönük soruların çok fazla (% 65); dilbilgisi konu alanını geliştirmeye dönük soruların yeterli (% 23); “konuşma” (% 2) ve “okuma” (2) becerilerini geliştirmeye dönük soruların çok yetersiz olduğu; dinleme becerisini geliştirmeye dönük ise bir tek sorunun bile bulunmadığı görülmüştür.</p> <p>—Eksik olan ve tamamlandıkları durumda Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirme bakımından daha işlevsel olabilecek sorular da bulunmaktadır (% 5).</p> <p>—Birçok soruda dilsel savrulmuş yanı sıra yazım ve noktalama yanlışları ile anlatım bozukluklarının olduğu da başka bir önemli sorundur.</p>			
--	---	--	--	--

16. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmalardaki bulgular maddeler halinde gösterilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde 16. EBK’de okumaya yönelik olarak yapılan üç araştırmanın ve yazmaya yönelik olarak yapılan bir araştırmanın bulguları görülmektedir. Ayrıca okuma sütununda gösterilen sonuncu araştırma ise dört temel beceriyi ölçen bir araştırmadır. Okuma sütununda yer alması uygun bulunmuştur. Tablo 17’ye göre kongrede konuşma ve dinlemeye yönelik araştırma yapılmamıştır. Okuma alanında yapılan araştırmalardan ilkinde ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığında ailelerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmasında tutum ve davranışlarının etkisini belirlemek ve ailelere yön vermek açısından önemlidir ki araştırmada öğrencilerin çoğunluğu okumalarında anne ve babalarının kendilerine kitap almalarının oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 17’de okuma alanındaki ikinci araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma alışkanlıklarında değişkenlerin etkisini ortaya koymaktadır.

Ayrıca araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin okuduklarını anlamaya yönelik yaptıkları etkinlikler ve davranışlarda görülmektedir. Okuma alanında yapılan üçüncü araştırmada ise örnekleme alınan öğretmenlerin okuma konusunda bilgi tutum ve davranışları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında örnekleme alınan öğretmenlerin ev, ortam ve araç-gereç ve geçim konusunda ciddi sıkıntılarının bulunduğu görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin okuma nedenlerini ve okuma yaparken uyguladıkları teknikleri de göstermektedir. Okuma alanında gösterilen son araştırma bulgularına göre Türkçe ders kitapları metin altı soruları okuma ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çok zayıf olduğu görülmektedir. Çok düşündürücü olan diğer bulgu ise dinleme becerisini geliştirmeye yönelik tek bir sorunun bile olmaması bulgusudur. Bu araştırmada diğer önemli bulgu ise kitapların dil savrukluğu, yazım yanlışları ile anlatım bozukluğunun olduğu bulgusudur. Araştırma Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yeterlilikleri bakımından çok önemli değerlendirmeler sunmaktadır. Tabloda yer alan son araştırma ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımda deyim kullanma düzeylerine yöneliktir. Cumhuriyet Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi öğrencilerinin açıklayıcı, betimleyici, tartışmacı ve öyküleyici anlatım tarzlarını kullanarak yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları toplam, ortak ve farklı deyim sayıları tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında araştırmanın öğretmen adaylarının yazılı anlatım beceri düzeylerinin tespiti açısından önemli olduğu görülmektedir.

16. EBK’de yer alan fakat Türkçenin dört temel becerisi dışındaki alanlara yönelik olduğu için tabloda yer almayan diğer bildiriler ve içerikleri kısaca şöyledir; “Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri Öğretim Programlarının Türkçe Dersine Dayalı Devamlılıklarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretim programı ile ilköğretim Türkçe öğretim programının içerik ve hedef davranış kazanımları bakımından birbirini tamamlayıp tamamlamadığı araştırılmıştır. Araştırmada dil ve anlatım programının Türkçe dersi öğretim programının hedef-davranışlar, dil becerileri bakımından devamı niteliğinde olduğu ancak edebiyat öğretimi programının ilköğretim Türkçe öğretim programının doğrudan devamı niteliğinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim (6.7.8. Sınıf) Türkçe Programındaki Ölçme-

Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının ikinci kademe yeni Türkçe programındaki ölçme değerlendirme konusundaki algıları bazı değişkenlere göre irdelenmiştir. Anket yöntemi ile yapılan araştırmada öğrencilerin büyük kısmı kendilerini yeterli-kısmen yeterli arasında görmektedir. Ayrıca öğrencilerin algılara değişkenlere göre anlamlılık göstermemektedir. “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri” başlıklı araştırmada Ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin algıları ve bu algıları ile mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer bir çalışmada “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” İle İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Balıkesir Örneği)” başlıklı araştırmadır. Aynı şekilde 1. sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ve bitişik el yazısına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler bu konuda kaygı duymaktadırlar, seminer ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden yakınmaktadırlar. “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar” başlıklı araştırmada ise yine ses temelli cümle yöntemi üzerinde durulmuş bu yöntemle göre sesi hissettirme ve tanıtmaya yönelik uygulamalara yer verilmiştir. “Gülten Dayıoğlu’nun “Alacakaranlık Kuşları” Adlı Yapıtının Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi” araştırmasında ise alacakaranlık kuşları adlı yapıt çocuk edebiyatının iç yapı, dış yapı ve eğitsel ilkelere uygunluğu açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yapıt tüm yönleriyle temel ilkelere uygun bulunmuştur. Bir diğer araştırma “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmadır. Bildiride Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenip belirtilmiştir. Araştırmada kontrol ve deney gurupları oluşturulmuştur. Araştırmada deney gurubu lehine anlamlı bir

fark olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre öğrenciler, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, bu yöntemin, başarılarını arttırdığını; arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını; dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir. “Almanya’da Uygulanan Okula Alma Testlerinin Türkiye’de Uygulanabilirliği” isimli araştırmada okul öncesi dönemde okula alma testlerinin Türkiye’de uygulanabilirliği incelenmiştir. Bu testin çocuklarda dil ve dil becerileri gelişimi üzerinde durulmuştur. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Görülen Öğrenci Başarısızlığında Aile Faktörünün Sınıf Öğretmenleri, İlköğretim Okulu İdarecileri ve İlköğretim Müfettişlerine Göre Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)” başlıklı araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde başarısız olmasına neden olan ailevi faktörler hakkında sınıf öğretmenleri, öğretmenlerine karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında yardımcı olan ilköğretim okulu idarecileri ile öğretmenler ve idarecilere rehberlik eden ilköğretim müfettişlerinin görüşleri karşılaştırılarak ortaya çıkan başarısızlık nedenlerine çözümler sunmaya çalışılmıştır. Araştırmada alınan ortak görüşlere göre öğrenci başarısızlığında aileden kaynaklanan nedenler maddeler halinde sunulmuştur. “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği” başlıklı araştırmada performans ödevlerinin olumlu-olumsuz yanları ve etkililik derecesi irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre performans ödevlerinin çeşitliliği konusunda sıkıntılar vardır. Ayrıca ödevlerin internette kopyalanıp ödev formatında sunulması etkililiği azaltan diğer bir faktör olarak görülmüştür. 16. EBK’deki son bildiri ise “Sıfat Öğretiminin Türkçedeki ve Eğitimdeki Yeri” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmada sıfatlar her yönüyle irdelenmiş sıfat çeşitleri belirtilmiş, çocukların sıfat kavramını ne zaman kazanmaya başladığı incelenmiştir.

16. EBK’ye bakıldığında yapılan araştırmaların bulguları Türkçe eğitiminde yaşanan sıkıntılar, yöntem ve uygulamalar konusunda öğretmen görüşleri, okuma alışkanlıkları konusunda ciddi ipuçları verdiği görülmektedir. Kongrede dikkat çeken bir noktada “ses temelli cümle yöntemi” konusunda üç araştırmanın yapılmış olmasıdır. Bu durum araştırmacılar arasında bu konuda kaygıların olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Ancak kongrede sunulan 16 bildiri içerisinde temel becerilerden konuşma ve dinleme becerisine yönelik tek bir araştırmanın bile olmaması manidardır. Oysa sunulan bildirilerin bir tanesinde (Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Temel Dil Becerilerine Yaklaşımları: 13. EBK) Almanya'daki okullarda dört temel becerinin de eşit şekilde öğrenciye verildiği belirtilmiştir. Ancak bu tip ulusal kongrelerde temel becerilerin bir kısmına yönelik araştırma yapılması diğerlerine değinilmemesi oldukça ciddi bir sıkıntı olarak görülmektedir.

Tablo 18. 1. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ilişkin bulgular

1. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Sonuçlar	<p>Okuduğunu Anlama Düzeyinin Ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi (1. 5.)</p> <p>—Öğrencilerin okuduklarını anlamaları belli düzeyde (düşük-orta-yüksek) iken öğrenmeleri için yeterli zaman verilmez ise bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceğini göstermiştir</p> <p>—Öğrenme için harcanacak zaman ne kadar yeterli olursa olsun öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceğini göstermiştir.</p> <p>—Özellikle kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin, ancak okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verildiği takdirde gerçekleşebileceğini göstermiştir.</p>	-	-	-

Tablo 18 incelendiğinde araştırmada varılan sonuçlar görülmektedir. Buna göre; yeterli zaman verilmediği takdirde bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği, öğrenme için harcanan zaman ne kadar çok olursa olsun okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçeklemeyeceği, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerde yeterli zaman verildiği takdirde gerçekleşeceği sonuca varılmıştır.

Araştırma sonucuna göre Türkçe eğitimi açısından en önemli husus öğrencide okuduğunu anlama düzeyi yüksek olmadıkça ne kadar zaman verilirse verilsin bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceğidir. Bu açıdan temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması son derece önemli görülmektedir. Diğer

taftan kongrelerde tartışılan bu tür araştırmaların okullarımızda Türkçe eğitimine yönelik yapılan çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu açıdan da böyle ulusal kongrelerde bu tip araştırmaların nicelik bakımından fazla olması son derece önemlidir. Ayrıca tabloya bakıldığında dilin diğer temel becerilerine yönelik araştırma olmaması manidardır.

Tablo 19. 6. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ilişkin bulgular

6. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Sonuçlar	<p>Etkileşimli Okuma Modelinin İlkokul Düzeyinde Okuduğunu Anlama Üstbilis Stratejilerine Etkisi (6. 3.) Deneysel program yoluyla, deney grubu öğrencileri metindeki özü yakalayabilme stratejilerini, başka bir deyişle metnin büyük ölçekli yapısını oluştururken kullanılacak stratejileri belirleyebilmede ilerleme göstermişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle, anadili eğitimi sürecinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere üstbilis ve bilis stratejileri kazandırabilecek öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenebileceğini, stratejilerin doğrudan öğretimi yoluyla öğrencilerin anlamlı gelişmeler gösterebileceğini söyleyebiliriz</p> <p>Yazılı İletişimde Anlaşılabilirlik (6. 6.) — Bu araştırma bir metni okuyup anlama başarısının çevreden etkilenen okuyucu özellikleri ile yakın ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler genelde sosyal alt tabakadan gelmelerine rağmen içinde yaşadıkları çevrelerin çok farklı olması başarıların farklı olmasına yol açmıştır. Diğer taraftan bu araştırma zor bir metnin yeniden yazılarak kolay anlaşılabilir bir hale getirileceğini kanıtlamaktadır.</p> <p>Çocuğun Dil Gelişimde Fonoloji Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (6. 8.) Türk ve amerikan 1. sınıf öğrencileri tüm fonolojik Duyarlılık Testleri’nde anaokulu öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. İngilizce ile karşılaştırıldığında Türkçe, olası hece gruplarının sınırlı sayısının yanı sıra çok daha belirgin bir hece yapısına sahiptir. Türkçenin sahip olduğu Özelliklerin, Türk grubun heceleri, daha doğru bir biçimde ve çok daha erken tanımlanması kolaylaştıracağı</p>	<p>Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Katkısı (6. 5.) —Önemli bir anadili eğitimi etkinliği olan dinleme becerisinin, öğrenilebilir ve öğretilbilir bir beceri olduğu bu araştırmayla da görülmüştür. Bununla birlikte, etkin dinleme eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden elde edilen sonuçlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı ilköğretim Okulları Türkçe Programının bu becerinin kazandırılmasında yeterli olmadığı düşüncesini güçlendirmektedir. Nitekim program incelendiğinde, dinleme eğitimi konusunda etkili bir düzenleme öngörülmediği ve bu konunun öğretmenin becerisin ve tutumuna ya da tercihine göre değişen bir duruma bırakıldığı görülmektedir.</p>	-	<p>Beyin Dil İlişkisi Ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları (6. 4.) —Bilginin edinilmesi kadar bilginin düzenlenmesi ve ilişkilendirilip kullanılmasının da önemi ortaya çıkmıştır. 1981 tarihini taşıyan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı, hazırlandığından bu yana oldukça uzun bir süre geçmiştir. Bu süre içinde beyin-dil ağırlıklı çalışmalar son derece çarpıcı bulgular ortaya koymuşlardır. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı bu bulgular çerçevesinde yeniden değerlendirilmelidir.</p>

<p>tahmin edilmiştir. Araştırmamızdan elde edilen Bulgular, bu yöndeki tahminimizi desteklemiştir hatta anaokulu öğrencileri bile, Hece Sayma Testi'nde, heceleri Amerikalı gruplardan daha başarılı bir şekilde tanıyıp kullanabilmişlerdir. Türkçenin bir diğer özelliği de Türk öğrencilerin, uygulanan tüm fonolojik Duyarlılık Testleri'nde Amerikalı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında çok daha başarılı olacakları yönünde tahminde bulunmamıza yol göstermiştir. Sesbirim Sayma ve Sesbirim Atma testin her ikisinde de Türk öğrenciler Amerikalı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında test maddelerini çok daha doğru bir biçimde yönlendirerek, daha başarılı olmuşlardır. Amerikalı grup İlk ve Son Sesbirim Atma Testleri'nde benzer düzeylerde performans sergilemişlerdir. Buna rağmen Türk grup, Son Sesbirim Atma Testi'nde, ilk Sesbirim Atma Testi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde daha iyi bir başarı göstermişlerdir. Son olarak, İlk Sesbirim Atma Testi'nde yer alan test maddelerinin özellikleri karşılaştırıldığında, sözlü dil deneyiminin kendine özgü bir etkisi gözlenmiştir. Eğer bir dilde yer alan kelime-benzeri bir uyaran, o dilde benzer yapıya sahip pek çok gerçek kelimeye sahipse, o uyaran, dilde benzer yapıya sahip çok az gerçek kelimenin yer aldığı kelime-benzeri uyaranlarla karşılaştırıldığında çok daha doğru bir biçimde kullanılmaktadır. Buna rağmen çok ilginçtir ki, her grup, yüksek ve alçak benzerlikli kelimeler arasındaki farkı, bu kelimelerin kendi dillerindeki benzer yapıya sahip gerçek kelimelerin çokluğuna bağlı olarak anlamıştır.</p>		
--	--	--

Tablo 19'a bakıldığında 6. EBK'de yer dilin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmaların sonuçları görülmektedir. Buna göre; okuma sütunundaki ilk araştırmada deney gurubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. İkinci araştırmada ise orijinal bir metnin daha kolay anlaşılır bir biçimde yeniden yazılarak anlama becerisini yükselteceği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma sütunundaki son araştırmada ise çocukların fonolojik duyarlıklarının gelecekteki okuma başarısına büyük ölçüde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme sütunundaki araştırma etkin dinleme eğitiminin öğrenilebilir ve öğretilebilir sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dinleme becerilerinde MEB Türkçe programının yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Yazma berilerine yönelik yapılan araştırma 1981 Türkçe programının beyin-dil ilişkisi çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 19'a bakıldığında konuşma eğitime yönelik araştırma yapılmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara Türkçe eğitimi açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Bu tür araştırmaların ulusal eğitim kongrelerinde daha çok yer bulması gerekmektedir. 6. EBK' de yapılan diğer araştırmalar dilin temel becerilerine yönelik olmadığı ya da kuramsal makale tarzında olduğundan dolayı tabloda gösterilmemiştir. Ayrıca 2. EBK ve 3. EBK'de yer alan bildirimlerde dilin temel becerilerine yönelik araştırma bulunmamasından dolayı tablolaştırılmamıştır. Bu kongrelerdeki bildirimler ve içerikleri bulgu tabloları kısmında açıklanmıştır.

Tablo 20. 7. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

7. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Sonuçlar	<p>Köy ve Şehir Merkezlerindeki Okullara Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Matematik Problemlerini Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (7. 3.)</p> <p>—Bulgulara göre 2. 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören şehir okulu öğrencilerinin uygulanan testlerde köy okulundaki öğrencilere göre daha avantajlı görülmektedir.</p> <p>—Araştırma bulguları öğrencilerin anlama başarılarının diğer ders başarıları arasında yüksek anlamlı ilişki göstermektedir.</p> <p>-Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin buldukları sınıf türü ile anlama ve problem çözme başarıları arasında farklılıklar görülmemektedir.</p> <p>Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi (7. 4.)</p> <p>—Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan sözcüklerin anlamını bilme düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır Öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları okuma güçlükleri sözcüklerin anlamını belirlemelerinde zorluk yaratmıştır.</p> <p>—Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan cümlelerdeki yargıları belirleyebilme düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkması öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlüklerinin, onların cümlelerdeki yargıları belirlemelerini engellediği sonucunu ortaya koymuştur.</p> <p>—Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkması, okuma sırasında öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlüklerini, onların paragraflardaki düşünceleri belirlemelerini zorlaştırdığı sonucunu ortaya koymuştur.</p> <p>—Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki neden sonuç ilişkisi bu sonuçla daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamının ön koşulu olarak etkili bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu belirlenmiştir. Aynı zamanda okumadaki olumsuz davranışların bir nedenin anlamadan okuma yani mekanik okuma olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması (7. 2.)</p> <p>—Metni anlamak üzere sorulan soruların büyük bir kısmı 1.aşamadaki metindeki anlamı bulmayı hedefleyen sorulardır. 2. aşamadaki kavrama ve 3. aşamadaki değerlendirme sorularının sayısı çok azdır.</p> <p>—Metinlerdeki, bulma, kavrama ve değerlendirme sorularından, bulma soruları sınıfın yükselmesine bağlı bir artış veya azalma göstermezken, kavrama ve değerlendirme sorularında nispi de olsa 1. sınıftan 5. sınıfa doğru düzenli bir artış vardır.</p> <p>—Metni anlama sorularında, devlet yayınevi ile özel yayınevi arasında bulma, kavrama ve değerlendirme aşamasındaki sorularda farklılıklar vardır. Millî Eğitim Yayınları'nda bulma sorularına çok fazla yer verilmiştir. Kavrama ve değerlendirme sorularında ise, Mutlu Yayıncılık'ın kitaplarındaki sorulara göre devlet kitaplarındaki sorular daha fazladır. Bu sonuç, devlet kitaplarında, bu tür sorulara ağırlık verildiğini gösterir. Fakat hem devlet hem özel yayınevinde bulma dışındaki kavrama ve değerlendirme soruları çok azdır.</p>	-	-	-

Tablo 20'ye bakıldığında 7. EBK'de dilin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar görölmektedir. Diğer taraftan konuşma, dinleme ve yazma becerisine yönelik araştırma yapılmadığı görölmektedir. Okuma sütununda yer alan ilk araştırmada köy ve Şehir merkezlerin okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ile matematik problemi çözmeye becerilerinin karşılaştırmasının sonuçları görölmektedir. Araştırmada Şehir okullarında okuyan öğrencilerin daha başarılı olduğu, okuduğunu anlama becerisi ile diğer dersler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bağımsız sınıfların birleştirilmiş sınıflara göre daha başarılı olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu araştırmada en dikkat çekici sonuç okuma-anlama becerileri ile diğer arasında sıkı bir ilişkinin olduğu sonucudur. Buna göre okuduğunu anlayan bir öğrencinin diğer derslerde de başarısı yüksektir. İkinci araştırmada ise genel olarak okuma güçlüğu çeken öğrencilerin parçayı anlamada da güçlük çektiği sonucuna varıldığı görölmektedir. Tablo 20'de görölen son araştırmada ise metni anlama sorularından bulma sorularının hem MEB yayınevi kitaplarında hem de özel bir yayınevini kitabında fazlaca yer aldığı fakat kavrama ve değerlendirme sorularının çok az sayıda olduğu sonucuna ulaşıldığı görölmektedir.

7. EBK'de yer alan diğer araştırmalar dilin temel becerilerine yönelik olmadığından dolayı tabloda gösterilmemiştir. Diğer bildirimler ve içerikleri bulgu tabloları kısmında açıklanmıştır.

8 ve 9. EBK'lerde yer alan bildirimler dilin temel becerileri dışındadır ve bu nedenle tablolaştırılmamıştır. Bu kongrelerdeki bildirimler ve içerikleri bulgu tabloları bölümünde açıklanmıştır.

11. EBK'nin bildiri özetlerinin mevcut olması nedeniyle sonuçlar analizi yapılamamıştır. Kongredeki bildirimler ve konuları bulgu tabloları kısmında açıklanmıştır.

Tablo 21. 12. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

12. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Sonuçlar	<p>Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi (12. 1.)</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin karakterlerini bulmalarına olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana karakterini bulmalarına olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.</p> <p>—İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini bulmalarında, hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı bulmalarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini bulmalarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.</p> <p>— 6. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulmalarında hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.</p> <p>—İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulmalarında, hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulmalarında olumlu bir etkisi var gibi görünse de her iki grubunda başarısız olduğu bulunmuştur.</p> <p>—Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.</p> <p>Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Beceriyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri (12. 2.)</p> <p>—Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılık göstermektedir.</p> <p>—Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışları göstermede cinsiyet belirleyici değildir.</p> <p>—Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğrenciye bire bir kılavuzluk daha faydalıdır.</p> <p>—Sınıf ortamında okuduğunu anlama becerisini geliştiren özel dersane sistemi araştırılmalıdır.</p> <p>—Öğrencilere kendilerini tanıyabildikleri, anlayabildikleri, kendilerini başarılı kılacakları bir ortam hazırlanmalıdır. Bu okuduğunu anlama açısından önemlidir.</p> <p>—Öğrencinin başarısı için ailelerin ekonomik durumu arasında yakın bir ilişki vardır.</p>	-	-	<p>İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması (12. 3.)</p> <p>—Ders kitaplarında bulunan metinlerde, bir sözcükteki ortalama hece sayısı öğrenci kompozisyonlarında bulunan bir sözcükteki ortalama hece sayısından fazladır.</p> <p>—Ders kitaplarında bulunan metinlerde, bir cümledeki ortalama sözcük sayısı öğrenci kompozisyonlarında bulunan bir cümledeki ortalama sözcük sayısından azdır.</p> <p>—Ders kitaplarında bulunan metinlerin ortalama okunabilirlik değeri, öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik değerinden büyüktür. Ancak bu değerler aralarında anlamlı bir fark yoktur.</p>

Tablo 21’de Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan üç araştırma görülmektedir. İki araştırma okuma becerisine yönelik, bir araştırma ise yazma

becerisine yöneliktir. Buna göre okuma sütunundaki ilk araştırmada hikâye haritası yönteminin hikâyeyi çözümlenmede geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu, okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Ancak yöntemin ana fikri doğru olarak bulmada bir etkisinin olmadığı, ayrıca kahramanın tepkisini ve problemin sonucunu doğru olarak bulmada geleneksel yöntemden bir farkı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri incelenmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerilerinin okul türlerine göre farklılık gösterdiği, cinsiyete göre farklılık göstermediği, hedef davranışların gerçekleşmesinde özel dersane sisteminin etkisi olduğu ve ailenin ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında yakın ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Son araştırmada ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Buna göre ders kitaplarında bulunan metinlerde bir sözcükteki hece sayısının öğrenci kompozisyonlarına göre daha fazla olduğu, yine metinlerde bir cümledeki sözcük sayısının öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük sayısına göre daha fazla olduğu fakat ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerleri öğrenci kompozisyonlarına göre yüksek olsa da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 21'e bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve araç-gereçlerin bu konuda yeterliliklerini sorgulayan iki araştırma görülmektedir. Bu tür araştırmalar hem öğretmenlere hem de Türkçe öğretim programına yön verecek nitelikte olması nedeniyle anlamlı bulunmaktadır. Ayrıca bu tür araştırmalar ülkemizde Türkçe eğitimini ve öğrencilerin ne durumda olduğunu irdelemesi bakımından önemli görülmektedir.

Tablo 22. 13. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

13. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Sonuçlar	<p>İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (13. 1.)</p> <p>—Kız öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini erkek öğrencilere göre daha sık kullanmaktadır.</p> <p>—Öğretim kademesi yükseldikçe öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar.</p> <p>—Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları daha düşüktür.</p>	-	-	<p>İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki (13. 2.)</p> <p>—Yazılı anlatım becerisinin anadil eğitimindeki yeri ve önemi açıktır.</p> <p>—Yazılı anlatım sadece Türkçe derslerinin bir ögesi değil, diğer tüm derslerin de vazgeçilmez bir unsurudur.</p>

Tablo 22’ye bakıldığında 13. EBK’de Türkçenin temel becerilerine yönelik yapılan iki araştırma görölmektedir. Okuma sütununda görölen ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları, kademe yükseldikçe okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyinin arttığı sonucuna ulaşıldığı görölmektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişkisi incelenen araştırmada yazılı anlatım becerisinin anadil eğitimi içerisindeki yerinin önemli olduğu, yazılı anlatımın sadece Türkçe dersiyle değil diğer tüm derslerle ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kongrede konuşma ve dinleme eğitime yönelik araştırma bulunmaması manidardır.

Tablo 23. 14. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

14. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Sonuçlar	<p>Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişkiye ve Tutuma Etkisi (14. 4.)</p> <p>- Etkin öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama beceri standartlarına ulaşma bakımından olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı devlet okullarında öğrenciler pasif olduğu için okuduğunu kavrama becerileri istenen düzeyde gelişmemektedir.</p> <p>- Öğrencilerin etkin olarak katıldığı derslerde etkinlikleri yapan, sürece katılan öğrenci olduğu için okuduğunu daha iyi kavramaktadır. Öğrenciler okuduğunu kavramaya ilişkin standartlara ulaştıkça düzeylerine uygun metinleri analiz etmede anlamaya yönelik soruları cevaplandırmada öneriler getirmede etkin rol almışlardır. Bunun doğal sonucu olarak etkin öğrenmenin okuduğunu anlama standartlarını kazandırma bakımından geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu, etkin öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrenciler ders severek katılmaktadırlar. Bu da öğrencilerin Türkçe düşünme ve okuma alışkanlıklarına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.</p> <p>İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi (14. 1.)</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.Kademe öğrencilerinin okumadan zevk alma, okul ve sınıf kitaplıklarını kullanma, kitap alıp verme ve basılı ürünleri amaca uygun değerlendirme ve okuma alışkanlığı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bul farklılık kız öğrenciler lehinedir.</p> <p>-Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5. sınıfta okuyan öğrenciler lehinedir.</p> <p>-Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okumada süreklilik ve okuma alışkanlığı düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehinedir. .</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler lehinedir.</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ailelerin aylık gelir seviyeleri çocukların okuma alışkanlığı kazanımında etkili olmamaktadır.</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri günlük okuma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık günde 1 saatten fazla kitap okuyan öğrenciler lehinedir.</p> <p>— Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri evlerinde bulunan roman, hikâye ve masal kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık fazla masal, hikâye ve roman kitabı olan öğrenciler lehinedir.</p> <p>- Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri okudukları kitap türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık daha çok roman okuyan öğrenciler lehinedir.</p> <p>Türkçe Eğitiminde Sesli Okuma Becerisinin Psikolojik Temelleri (14. 2.)</p> <p>- Sesli okuma becerisinin sağlıklı olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koyan vurgu ve durak gibi prosodik unsurların, ortalama %80 oranında</p>	-	-	-

	<p>hatalı olarak üretildiğini ve dolayısıyla, öğrencilerin, öbek-anlam ilişkisini algılayamadıklarını, bunun neticesinde de vurguyu bilinçsiz olarak, her zaman cümlelerin başındaki unsurlara yaptıklarını tespit ettik. Tonlamalarda ise hala oranı daha azdır. Bu, öğrencilerin, ailede ve ilköğretim okullarında, bilhassa vurgu ve durak gibi prosodik unsurlarla ilgili becerileri kazanamadıklarını göstermektedir. Hal böyle olunca da sesli okuma becerisini kazanmadan lise ve üniversiteye gelen öğrencilerin, söz konusu kurumlarda prosodik unsurlarla ilgili becerileri hissederek kazanmaları mümkün olmamaktadır.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarında Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorularının Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri (14. 3.)</p> <p>—Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların, belirtilen hususları gerçekleştirecek niteliklere sahip olmadığı görülmektedir</p> <p>—Alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe, soruların çok büyük oranlarda düşlüğü ve soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımında kitaplar arasında da önemli oranlarda farklılıklar olduğu görülmektedir.</p> <p>—Örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların çok büyük bir oranının bilgi (:0 55. I) ve kavrama (% 26,6) basamaklarına yönelik olması, bu soruların üst düzeyde bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesinde istenilen düzeyde olanak sağlamadığını göstermektedir Bunun yanında, geri kalan çok küçük bir oranın uygulama (% 8,9), analiz (% 7,3), sentez (% 1,2) ve değerlendirme (% 0,9) basamaklarında yer almasından yola çıkarak, bu hususu, "bu soruların bilişsel alan basamaklarına göre hazırlanışında gerekli önemin verilmediği ve gerekli çabanın gösterilmediği" şeklinde açıklamak mümkündür.</p> <p>—Türkçe ders kitaplarında, metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların ne şekilde işleneceğine, bu sorularla ilgili olarak hangi uygulamaların yaptırılacağına yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir.</p> <p>—İlköğretim 8. sınıfta olan öğrenciler soyut işlemler dönemine girmiş oldukları için bu seviyedeki öğrenciler analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini kazanabilecek kapasiteye sahipken, ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan soruların, bu becerileri etkin kılacak yapıya sahip olmamasından yola çıkılarak bu soruların, 8. sınıftaki öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını söylemek mümkündür.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 23'e bakıldığında 14. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmaların sonuçları görülmektedir. Buna göre;

İlk araştırmada etkin öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin etkileri araştırılmıştır. Araştırmada etkin öğrenmenin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öğrencilerin ders sürecinde etkin katılımından dolayı olumlu etkiye sahip olduğu, geleneksel yöntemin uygulandığı devlet okullarında okuduğunu kavrama düzeyinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci sırada 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmanın sonuçları görülmektedir. Bu araştırmada okuma düzeyinin yaşa, cinsiyete, sınıf düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre okuma düzeyi gelir seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca okuma seviyesi günlük okuma süresine ve evde bulunan kitap türlerine göre farklılık göstermektedir.

Sesli okuma becerisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin vurgu unsurunda büyük oranda hata yaptığı, vurgu cümlelerin başındaki kelimeye yaptıkları, buna karşın tonlamalarda az hatalı oldukları tespit edildiği görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin ailede ve ilköğretim okullarında vurgu ve durak gibi prosodik unsurları kazanamadığı sonucuna varılmıştır.

Son araştırma Türkçe ders kitapları metin altı sorularının öğrencilerin bilişsel gelişimine etkilerini incelemektedir. Tabloda bu araştırmanın sonuçları görülmektedir. Araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki anlamaya yönelik soruların öğrenciler analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri bakımından 8. sınıf öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

İncelenen tablolardaki buna benzer araştırmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının çeşitli açılardan yeterli olamadığı sonucu yaygın olarak görülmektedir. Bu nedenle böyle araştırmalar ders kitapları hazırlama kriterleri oluşturulmasında yol gösterici niteliktedir.

Tablo 23'e bakıldığında 14. EBK'de Türkçenin diğer becerilerine yönelik araştırmaların olmadığı görülmektedir. Ancak okuma-dinleme, konuşma ve yazma becerileri anlama ve anlatımın kazanımındaki eşit oranda etkiye sahiptir. Biri olmadan diğerlerinin etkisi yetersiz kalabilir.

Tablo 24. 15. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

15. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Sonuçlar	<p>İlköğretim VIII. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Ve Okumalarını Tetikleyen Etmenlerin İncelenmesi (15. 1.)</p> <p>—Araştırma sonucunda; öğrencilerin çok sık okumadıkları, okuma materyali seçiminde arkadaşlarının görüşlerinin etkisi altında kaldıkları ve kitap alırken ailelerine danıştıkları anlaşılmıştır.</p> <p>—İyi bir okuyucu olmaktan çok iyi birer izleyici oldukları, öğrenmek amaçlı olmaktan çok boş vakitlerini doldurmak amacıyla okudukları görülmüştür.</p> <p>—Yabancı yazarların eserlerinin pek tercih edilmediği, yerli yazarlardan da daha çok öykü yazarların okunduğu tespit edilmiştir.</p> <p>—Öğrencilerin önemli bir bölümü internet üzerinden yazılı kaynakları takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.</p>	<p>Etkin Dinleme Becerilerinin Eğitim Kademelerine Göre Değerlendirilmesi (15. 3.)</p> <p>— Araştırma sonucunda: ortalama on yaş grubunu oluşturan IV. sınıf öğrencilerinin etkin dinleme ve dinlediğini aktarmada daha başarılı oldukları, psikolojik ve sosyal etkileşim sürecinde gelişmekte ve kendini gerçekleştirmekte olan VIII. sınıf öğrencileri ise etkin dinleme ve dinlediğini aktarmada beklenen başarıyı gösteremedikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının dikkat dağınıklığı yaşadıkları görülmüştür.</p> <p>—Genel olarak öğrenciler cümle diziminde dolaylı anlatım yerine düz anlatım yapmayı tercih etmiştir.</p>	-	-

Tablo 24’te 15. EBK’de yer Türkçenin temel becerilerine yönelik iki araştırma görülmektedir. Kongrenin bildiri kitabı olamamasından dolayı bildiri özetlerinden yararlanılmış, ancak özetler ölçüsünde içerik analizi yapılabilmektedir. Diğer araştırmaların içerik analizi yapılamamıştır.

Tabloda okuma becerisine yönelik araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumalarını tetikleyen etmenler incelenmiş ve sonuca gidilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma oranı düşüktür ve öğrenciler okuma materyali seçiminde arkadaşlarının etkisi altında kalmaktadır. Bir diğer sonuç öğrencilerin öğrenmek için değil boş vakit doldurmak için okudukları şeklindedir. Öğrenciler yerli yazarları tercih ederken önemli bir bölümü internet üzerinden yazılı kaynakları takip etmemektedir.

Dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencileri etkin dinlemede ve dinlediğini anlamada başarılıdır. 8. sınıf öğrencileri aynı başarıyı gösterememiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Genel olarak öğrenciler cümle diziminde düz anlatımı tercih etmektedir.

Tablo incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin okuma nedenleri ve okuma alışkanlığı düzeyleri, dinleme becerisinde düzey ve yeterlilikleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Yapılacak çalışmalarda bu etkenlerin göz bulundurulması açısından önemli görülmektedir.

Tablo 25. 16. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların sonuçlarına ait bulgular

15. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Sonuçlar	<p>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Okuma Anlama Becerilerinin İncelenmesi (16. 3.)</p> <p>—Çalışma alışkanlıkları açısından öğrencilerin büyük bir bölümü okuma anlama sürecinde sessiz okuma becerisini kullanmaktadır. Günlük bir ile üç saat arasında okumaya zaman ayırdıkları, okuma sırasında sessiz ortamları tercih ettikleri, kısmen de olsa düşük tonlu müziğe yer verdikleri gözlenmektedir.</p> <p>—Kitapları seçerken kitapları doyuruculuğuna, cezp ediciliğine ve dikkat çekiciliğine, güncelliğine göre seçim yaptıkları görülmektedir</p> <p>—Öğrencilerin büyük bir bölümü okuma anlama sürecinde sesiz ortamlarda okumayı tercih etmektedir.</p> <p>—Okumaya ayırdıkları süre açısından öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde zorunlu olarak ders çalışmaya ayırdıkları süre bu kapsama dâhil edildiğinde okuma anlamaya ayırdıkları sürenin yetersiz olduğu, gençlerin zamanlarını okumaktan çok başka aktivitelerle geçirdiği söylenebilir.</p> <p>—Okunan metinlerin daha çok roman ve benzeri türleri içerdiği, kitap seçiminde ise güncelliğin daha geri planlarda kalması öğrencilerin bilinçli bir okuyucu olmaktan çok, dikkat çekici ve cezp edici metinlere yönelen bir anlayış içinde olduklarını göstermektedir. Bu durum az okuyan bir toplum olduğumuzun yansımalarıdır.</p> <p>—Okuma anlama sürecinde kullandıkları stratejiler açısından incelendiğinde amaçlarına göre metne odaklanma stratejilerine yer verdikleri görülmektedir. Dikkatlerini odaklama için okurken metnin ve metnin başlık ve alt başlıklarını gözden geçirerek okumaya başladıkları söylenebilir.</p> <p>—Okurken önemli buldukları noktalara özel işaret ve imler koyma, önemli satırların altını çizme, anlaşılmayan noktaları</p>		-	<p>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı (16. 2.)</p> <p>—Türkçe öğretmeni adayları öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapılan incelemeler neticesinde varılan en önemli sonuç, söz varlığının önemli bir unsuru olan deyimlerin tartışmacı anlatım tarzında daha fazla kullanılmalarıdır.</p> <p>—65739 kelimelik metin havuzunda rastlanan toplam deyim sayısı 324’dür. Bütün deyimlerin toplam kelimeye oranı yaklaşık %0,5’dir.</p> <p>—Deyimlerin en az kullanıldığı anlatım tarzı betimleyici anlatımdır.</p> <p>—Deyimlerin en çok kullanıldığı ikinci anlatım tarzı ise öyküleyici anlatımdır.</p> <p>—Açıklayıcı anlatımda kullanılan deyimler, betimleyici anlatıma çok yakındır.</p> <p>—Bu verilerden hareketle, deyimlerin tartışmacı ve öyküleyici anlatımlarda daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmak mümkündür.</p>

	<p>tekrar etme gibi okuma anlama sürecinde alma ve ayırt etmeye dayalı süreçleri etkin olarak kullandıkları görülmektedir.</p> <p>—Metni anlamlandırma aşamasında metnin önemli noktalarını özetleme, konuları özelliklerine göre sırlama ve tasnif etme, zihinlerinde canlandırma, konuyu açıklığa kavuşturacak sorular sorma stratejilerine yer vermektedirler.</p> <p>—Okudukları metnin temasını anlama ve anladıklarına yeni anlam verecek bir düzenleme içine girerken, yapma, yeniden ifade etme, yeni problemlere genelleme, üzerinde tekrar düşünme sürecini etkin olarak kullandıkları anlaşılmaktadır.</p> <p>—Ancak yüzdeler dağılımlar dikkatlice incelendiğinde öğrencilerin okuma anlama sürecini etkin hale getirmede oldukça işlevsel olan bazı stratejilere fazla itibar etmedikleri ve uygulamada bu stratejileri pek kullanmadıkları anlaşılmaktadır.</p> <p>Kayseri İli Kocasinan İlçesindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Konusundaki Bilgi, Tutum Ve Davranışları (16. 4)</p> <p>—Öğretmenlerin %49,5'inin halen kiralık evde oturduğu, —Öğretmenlerin %42,0'sinin evinde çalışma odasının olmadığı, —Öğretmenlerin %27,2'sinin evinde çalışma masasının olmadığı, —Öğretmenlerin %16,0'sının evinde kitaplığının olmadığı, —Öğretmenlerin sadece %36,3'ünün düzenli olarak okuduğu, —Öğretmenlerin %31,0'inin okuma için hiç para harcamadıkları, —Bayan öğretmenlerin %51,7'sinin islerinden zaman bulamamaktan, bay öğretmenlerin ise %44,9'unun teknolojinin gelişmesinden dolayı okuyamadıkları, —Düzenli okuyamayan öğretmenlerin %49,8'inin okurken konuya odaklanamama sorunu yaşadığı, —Öğretmenlerin %23,1'inin gözlerini her sözcük üzerinde durdurarak okudukları, %8,8'inin seslendirerek, %9,3'ünün okuduktan sonra geriye dönüşler yaparak tekrar okudukları, —Öğretmenlerin %76,2'sinin hızlı okuma için herhangi bir etkinlikte bulunmadıkları tespit edilmiştir.</p> <p>İlköğretim I. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarında Ailelerin Etkisi (16. 1.)</p> <p>—Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak ayda iki kitap okumaktadırlar.</p> <p>—Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunda ders kitabı dışında kitap bulunmakta ve yine büyük çoğunluğu evlerinde kitaplık bulundurmaktadır.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğu çocuklarına kitap okuma konusunda duysuz davranmaktadır.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğunun özel günlerde çocuklarına kitap hediye ettikleri görülmektedir.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğu çocuklarını kütüphaneye götürme konusunda duysuz davranmaktadır.</p> <p>—Anne ve babaların kitap seçerken kendilerine yardımcı oldukları ve kitap almaları için kendilerine para verdikleri görülmektedir.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğu kitap okuduklarında çocuklarına herhangi bir şey söylememektedir.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğu kendilerine kitap almamaktadır.</p> <p>—Anne ve babaların büyük çoğunluğu çocuklarına kitap okumaları gerektiğini söylemektedir.</p> <p>—Öğrencilerin okuma alışkanlıklarında annelerin babalara göre daha etkili olduğu görülmektedir.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi (16. 5.)</p> <p>—“Yazma” becerisini geliştirmeye dönük soruların çok fazla (% 65); dilbilgisi konu alanını geliştirmeye dönük soruların yeterli (% 23); “konuşma” (% 2) ve “okuma” (2) becerilerini geliştirmeye dönük soruların çok yetersiz olduğu; dinleme becerisini geliştirmeye dönük ise bir tek sorunun bile bulunmadığı görülmüştür.</p>		
--	--	--	--

	<p>—Eksik olan ve tamamlandıkları durumda Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirme bakımından daha işlevsel olabilecek sorular da bulunmaktadır (% 5).</p> <p>—Yine birçok soruda dilsel savrukluğun yanı sıra yazım ve noktalama yanlışları ile anlatım bozukluklarının olduğu da başka bir önemli sorundur.</p>			
--	---	--	--	--

Tablo 25 incelendiğinde okuma ve yazma becerinse yönelik yapılan araştırmaların sonuçları görülmektedir. Buna göre; eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma davranışları üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin okuma anlama sürecinde sessiz okumayı tercih ettikleri, okurken önemli noktaların altını çime gibi belli imler koydukları; anlama aşmasında özetleme, canlandırma gibi stratejileri kullandıkları, amaçlarına göre metne odaklama stratejilerine yer verdikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin bilinçli bir okuyucu olmaktan çok dikkat çekici, cezp edici metinlere yöneldikleri görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin okumaya-anlamaya ayırdıkları sürenin yetersiz olduğu sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin gerekli ortam konusunda ciddi problemleri olduğu sonucu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin teknolojiye bağlı olarak okumaya fazla yer vermedikleri, düzenli vakit ayıramadıkları, büyük bir bölümünün okuma sırasında hızlı okuma içim herhangi bir etkinliğe başvurmadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında ailelerinin etkisinin incelendiği araştırmada genel olarak anne ve babaların büyük çoğunluğunun çocuklarına kitap okuma konusunda ve çocuklarını kütüphaneye götürme konusunda duyarsız davrandıkları sonucuna varıldığı görülmektedir. Bunun yanında ailelerin özel günlerinde çocuklarına kitap aldıkları, çocuklarına kitap almaları için para verdikleri görülmektedir. Araştırmaya göre anne ve babaların büyük çoğunluğu okumak için kendine kitap almamaktadır. Ayrıca anneler babalara göre çocuklarının okuması konusunda daha duyarlıdır. Bu araştırmanın sonuçları ailelerin sorumlulukları açısından oldukça önemli bilgiler vermektedir.

Ders kitaplarındaki metin altı sorularının dil becerileri açısından incelendiği araştırmada, soruların temel dil becerilerine yönelik sorulara eşit şekilde yer verilmediği, hatta dinleme becerisine yönelik sorulara hiç yer vermediği sonucuna

ulaşıldığı görülmektedir. Bunun yanında tamamlanması koşuluyla Türkçe eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik işlevsel soruların %15 oranında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca dil yanlışları ve anlatım bozukluğunun kitaplarda yer diğer sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatılarında deyimleri kullanma düzeyinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının en fazla deyim kullandığı anlatım biçiminin tartışmacı anlatım olduğu, en az kullandığı anlatım biçiminin betimleyici anlatım olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adayları kullandıkları toplam kelime içinde deyimlere %0,5 oranında yer vermiştir.

Tablo 25'e göre konuşma ve dinleme becerisine yönelik araştırmanın yer almadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaların okuma becerisi üzerinde yoğunlaştığı diğer becerilere önem verilmediği sonucuna varılabilir.

İncelenen kongrelerdeki sonuç tablolarına bakıldığında Türkçe eğitime yön verecek, özellikle okuma alanında önemli tespitlerin olduğu görülmektedir. Ancak diğer becerilerin azlı ya da hiç yer almaması manidardır. Araştırma sonuçları bu alanda yeni bilimsel araştırmalara yön vermesi, sorunların tartışılması ve çözüme gidilmesi, Türkçe eğitiminde atılacak adımlara kaynaklık etmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Tablo 26. 1. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

1. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Öneriler	<p>Okuduğunu Anlama Düzeyinin Ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi (1. 5.)</p> <p>— Okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin artırılması konusunda erken ve etkili çabalar gösterilmesi öğrencilerin başarılarını büyük ölçüde değiştirebilecektir.</p> <p>—Okullarımızda öğrencilere, öğrenmeleri için yeterli zamanın verilmesine özen gösterilmesi, öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar getirebilecektir.</p> <p>—Okullarda özellikle bilgi üstü düzeylerde öğrenmeler isteniyorsa, okuduğunu anlama ve öğrenme zamanı ile ilgili koşulların birlikte gerçekleştirilmesi zorunluluğuna özen gösterilmelidir.</p> <p>—Okullarımızda her derse ve bu derslerin her ünitesine harcanacak zamanın; o dersin o ünitenin hedeflerine göre saptanması hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli katkılarda bulunabilecektir.</p>	-	-	-

Tablo 26’da 1. EBK’de okumaya yönelik yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilere gidildiği görölmektedir. Araştırmacıya göre, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin artırılması için erken ve etkili çabalar gösterilmelidir. Öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Üst düzeylerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okuduğunu anlama ile öğrenme için harcanan zamanın birlikte gerçekleştirilmelidir. Son olarak derslerde harcanacak zaman kazandırılacak hedef davranışlara göre şekillenmelidir.

Günümüzde uygulanan en son Türkçe programında zamanın kazandırılacak hedef-davranışlara göre şekillendiği düşünöldüğünde bu araştırmadaki önerilerin Türkçe eğitimi açısından son derece önemli olduğu görölmektedir.

Tablo 27. 4. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

4. EBK	Anlama		Anlatma	
Öneriler	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
	<p>.Etkileşimli Okuma Modelinin İlkokul Düzeyinde Okuduğunu Anlama Üstbilis Stratejilerine Etkisi (6. 3.) —Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimine sistemli olarak yardımcı olacak ders araç ve gereçleri hazırlanmalıdır. —Bu sürecin önemli bir parçasının ise disiplinler arası (eğitimbilimleri, dilbilim, psikoloji) çalışmalarının yoğunlaştırılması ve öğretmen eğitimi olduğunu düşünmekteyiz. Anadili eğitimin ilkökul düzeyinde yetkin olarak yapılmasının tüm diğer öğrenme yaşantıları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, anadili eğitimi programları kadar o programları uygulayabilecek, anadili eğitimi konusunda dilbilimsel ve eğitsel boyutlarda yetkinleşmiş öğretmenlerin önemi açıktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği programlarının dilbilim açısından da zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.</p> <p>Çocuğun Dil Gelişimde Fonoloji Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi(6. 8.) -Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma öncesi dönem çocuklarının ileride başarılı birer okuyucu olmalarını olumlu yönde etkileyecek düşünme becerilerine yönelik faaliyetlere yoğun olarak yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. -Okuma öğretimine, çocukların dinleme ve sözlü iradelerini geliştirici uygulamalar, el-göz koordinasyonunu güçlendirici çalışmalar ve çocukların yazı dilinin özellikleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayıcı etkinliklerin ötesinde konuşma dilinin sesbirim düzeyinde analizi ile başlanması ve bu tür faaliyetlerin gündelik okuma eğitiminin içinde yer alması, çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde son derece önemli bir rol oynayacaktır. —Sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu Türkçenin, dil ve yazı sisteminin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, ilkökul 1 sınıfta okuma öğretiminde, kelimelerin küçük parçalara ve sesbirimlere bölünerek analiz edildiği ve sesbirime bağlı süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı bir öğretim yönteminin kullanılması, son derece uygun olacaktır.</p>	<p>Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Katkısı (6. 5.) —Dil eğitiminin dört temel becerisinin geliştirilmesi amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimine yönelik araştırmalara hız verilmelidir. —Milli Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim kurumlarının, özellikle de ilköğretim okullarının Türkçe Programları'nda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik program geliştirme çalışmalarına önem verilmelidir.</p>	-	<p>Beyin Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları(6. 4.) —Yazma eğitimi sürecinde bireylerin zenginlik açısından farklılıklar gösteren zihinsel temsilleri, yeni oluşumlara ve çağrışımlara neden olabilecek örneklerle dinamik tutulmalıdır. -Yazma eğitimi Türkçe Öğretim Programı'nda olduğu gibi çocuğa belirli yaş dönemlerinde değil 4-16 yaş arasında sürekli ve düzenli bir biçimde verilmelidir. Ancak her yaş için çocuğa yaklaşım biçiminin farklı olacağı doğaldır. Örneğin anaokulunda çocuğun yazma becerisi eğitilmeli, ancak ona okuma azma öğretme girişimi içinde olunmamalıdır. Bazı yazma becerileri öğretmen tarafından öğrencilerden istenilmelidir. Bu öğretmen öğrenci işbirliği ile olmalıdır. Yaş günü kutlamalarının davetiyesinin kurgusu gerektiğinde öğretmenin yönlendirici sorularıyla çocuk tarafından anlatmalı ve öğretmene dikte ettirilmelidir. Bu yalnızca yaş günü davetiyesi değil, yılsonu kutlamaları davetiyesi, sevdiği bir arkadaşına mektup, hasta olan bir arkadaşına mektup gibi birçok etkinliklerde olmalıdır. —Karar verici değil, uygulayıcı olarak yetiştirilen öğretmenler, yazma eğitiminde bilgi, duygu ve düşünce alanına mı yönelik, yoksa dilbilgisi ağırlıklı eğitim mi yapıyorlar kendilerine sormalıdır. —Öğretmen aynı yaş grubundaki öğrencilerin bireysel farklılıkları bulunduğunu göz ardı etmemelidir.</p>

Tablo 27'ye bakıldığında 6. EBK'de Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmalarda sunulan öneriler görölmektedir. Buna göre etkileşimli okuma modelinin okuduğunu anlama üstbiliş stratejilerine etkisinin incelendiği araştırmada öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesi gerektiği, okuduğunu anlama becerilerini gerçekleştirmek için bu alanda yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu bu açıdan sınıf öğretmenliği programının dilbilim açısından zenginleştirilmesi gerektiği önerilerinin sunulduğu görölmektedir.

Okuma sütununda bulunan ikinci araştırmada çocuğun dil gelişimine yönelik yapılan araştırmada fonolojik duyarlığın etkisi incelenmiş, bu bağlamda önerilere gidilmiştir. Araştırmacıya göre; okul öncesi dönemi çocuklarının ileride iyi bir okuyucu olmaları için düşünme becerilerine yönelik faaliyetlere yoğun olarak yer verilmelidir. Ayrıca çocukların dinleme ve sözlü ifade yeteneğini geliştirecek gündelik faaliyetlere yer verilmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca ilkokul 1. sınıfta Türkçenin yapısına uygun olarak kelimelerin küçük parçalara ve sesbirimlere bölünerek analiz edildiği ve bu süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı bir program önerilmektedir. Son öneri ile yeni Türkçe programında ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi paralellik göstermektedir. Bu bildirinin sunulduğu kongrenin 1997 yılında yapıldığı düşünöldüğünde önerilerin Türkçe eğitimi ve programlar konusunda ne denli önemli olduğu görölmektedir.

Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama başarısı üzerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitime yönelik araştırmalara hız verilmesi gerektiği ve Türkçe programında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik program geliştirme çalışmalarına önem verilemesinin gerektiği önerilmiştir.

Yazma becerisine yönelik yapılan araştırmada ise öğrencilere belli bir yaş döneminde değil 4-16 yaş arasında sürekli olarak yazma eğitiminin verilmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle işbirliği içerisinde öğrencilerden yazma etkinliklerinin istemesi önerilmektedir. Bir başka öneri ise öğretmenlerin yazma eğitiminde ne öğrettiği konusunda kendilerini sorgulamalarıdır. Ayrıca bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Daha önceki 6.

EBK'nin bulgu ve sonuç tablolarında yer alan "yazılı iletişimde anlaşılabilirlik" başlıklı bildiri önerilere gidilmediği için öneri tablosunda yer almamıştır.

Tablo 28. 7. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

7.EBK	Anlama	Anlatma		
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Öneriler	<p>Köy Ve Şehir Merkezlerindeki Okullara Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Matematik Problemlerini Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (7. 3.)</p> <p>—Okuma anlama ve matematikte problem çözme becerisinin geliştirilmesine okullarda öncelik verilmeli Tüm derslerde bu becerilerin geliştirilmesine hizmet edici çalışmalar yapılmalıdır.</p> <p>—Köy okullarında okuma anlama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesindeki problemler göz önüne alındığında, yöre iklim koşulları ve köylerdeki iş yoğunluğu dikkate alınarak tatil günlerinde şehir okullarında görev yapan tecrübeli öğretmenlerin yardım ve desteği alınarak kurslar düzenlenmelidir</p> <p>—Köy ve kent okullarında öğretimin geliştirilmesi ile ilgili betimsel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.</p> <p>—Araştırma bulgularında bağımsız ve birleştirilmiş sınıflara devam eden öğrencilerin anlama ve problem çözme başarıları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Köy okullarında iki öğretmenin görev yapması, öğretmeni ve öğretmensiz saatlerde birbirlerine yardımcı olmaları, öğretmensiz saatlerde verilen ödevi çalışmalarda öğrencilere rehberlik etmeleri özellikle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri dikkate alındığında olumlu sonuç verebilir.</p> <p>—Köy okullarında okul öncesi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir</p> <p>—Köydeki aileler için halk eğitimi çalışmalarına yer verilmelidir. Halk eğitimi çalışmalarında okuma -yazma -anlama ve problem çözme etkinliklerine yer verilmelidir.</p> <p>—Türkiye'deki mevcut koşullar göz önüne alındığında birleştirilmiş sınıflara gereken önem ve destek sağlanmalıdır. Özellikle deneyimli öğretmenlerin bu sınıflarda çalışmalarını özendirici sosyal ve ekonomik olanaklar sağlanmalı, köy okullarına materyal desteği sağlanmalıdır.</p> <p>Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi (7. 4.)</p> <p>— ilk okuma yazma çalışmalarından başlayarak öğrencilerin sözcükleri doğru okumaları sağlanmalı, yanlış okumalar zaman geçirilmeden düzeltilmelidir.</p> <p>—ilk okuma yazma çalışmaları okumanın temelini oluşturduğu için okuma güçlükleri temelde bu çalışmalardaki olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Sözcüklerin anlamını belirlemedeki bu olumsuzlukların giderilmesi için ilk okuma yazmada yanlış yöntemlerin kullanılmaması, çözümleme yönteminin belirlenen kurallar çerçevesinde en iyi şekilde uygulanması gerekmektedir</p> <p>—Sessiz okumada vücutun ve konuşma organlarının hareket ettirilmesi gibi olumsuz davranışları gidermek üzere sessiz okuma egzersizlerinin yapılması.</p> <p>—Okuma çalışması için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları okumaya başlanmadan açıklanmalıdır.</p> <p>—Öğrencilere kendi yazıları ve arkadaşlarının yazdıkları okutularak konuşur gibi okumaları sağlanmalıdır.</p> <p>—Anlama için etkili bir okuma stratejisine sahip olmak gerekir. Bunun için örnek okumalar yapılması, yetkin okuma stratejisine sahip okuyucuların okumalarının kasetlere alınarak öğrencilere dinletilmesi</p> <p>—Okuma ile anlama çalışmalarının bir arada yürütülmesi, Türkçe programının bu birlikteliği sağlayıcı, okuma stratejilerini belirleyen davranışları içerici bir tarzda yeniden düzenlenmesi gerekir</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması (7. 2.)</p>	-	-	-

	<p>—Metinleri anlama soruları, çocukların büyüme ve gelişmeleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.</p> <p>—Bulma sorularının sayısı sınıflar, yükseldikçe azalırken kavrama ve değerlendirme soruları artmalıdır.</p> <p>—Anlama sorularının tamamı, her metin için sınıfa göre uygun bir dağılım göstermelidir.</p> <p>— Ders kitaplarındaki anlama soruları, sadece söze dayalı sorular olmaktan çıkarılıp, grafik, tablo, sembolik ifadeler veya metin ve grafiğin birlikte kullanıldığı düşündürücü ve ilginç yöntemlerle oluşturulmalıdır.</p> <p>—Sadece, metinleri anlamada soru sorma becerileri konusunu ele alan monografik çalışmalar yapılmalı, yaptırılmalı ve kitap olarak yayınlanmalıdır.</p> <p>—Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili yönergesinde, metinlere sorulacak soruların niteliği ve niceliği ile ilgili tavsiyelere yer vermelidir.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 28'e bakıldığında 7. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmaların önerileri görülmektedir. Buna göre köy ve şehir okullarında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problemi çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada köy okullarında devam eden öğrencilerin okuma-anlama ve matematik problemi çözme becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalara yapılması ve bu öğrencilere şehirdeki öğretmenler tarafından destek sağlanması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca köy okullarında öğretimin geliştirilmesi için betimsel çalışmalar yapılması ve köy okullarında okul öncesi eğitim çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak araştırmacının köylerdeki veliler için halk eğitim kursları açılması ve birleştirilmiş sınıflarda deneyimli öğretmenlerin çalışması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda ilkokuma-yazma eğitiminden itibaren kelimelerin düzgün telaffuzu sağlanması, okuma güçlüklerinin giderilmesi için sözcükte anlam çalışmalarına yer verilmesi ve yanlış yöntemlerin kullanılmaması, sessiz okuma egzersizlerine yer verilmesi ve öğrencilerin konuşur gibi okumalarının sağlanması için etkinlikler yapılması, etkili okuma stratejisinin kazandırılması için örnek okumaların yapılması ve öğrencilerin seslerinin kasete alınıp tekrar dinletilmesi, son olarak da okuma-anlama çalışmalarının birlikte yürütülmesi önerilmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının anlama becerisine yönelik incelendiği araştırma sonucunda metin sorularının çocukların büyüme ve gelişimini dikkate alınarak hazırlanması, bulma sorularının sınıf düzeyi yükseldikçe azalıp

kavrama ve değerlendirme sorularının artması gerektiği belirtilmektedir. Araştırmada anlama sorularının her metin için sınıfa göre dağılım göstermesi gerektiği, anlama sorularının sadece söze dayalı sunular biçiminde değil şekil, tablo grafik v.b şeklinde ilginç yöntemlerle oluşturulması, sadece soru sorma becerileri konusunda çalışmaların yapılması, yaptırılması ve kitap olarak yayınlanması, MEB'in metinlerde sorulacak soruların niceliği ve niteliği konusunda tavsiyelerde bulunması yönünde önerilere gidildiği görülmektedir.

Tablo 28'deki önerilere bakıldığında, önerilerin daha çok anlama yeteneğinin geliştirilmesi için okuma becerileri ile ilgili yapılacak çalışmalara yönelik olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmalarda okuma problemleri ile karşılaşıldığı ve bu problemlerin çözümü için önerilere gidildiği söylenebilir.

Tablo 29. 12. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

12 EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Öneriler	<p>Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi (12. 1.)</p> <p>— Bu araştırmada, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisi ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri Üzerinde hikâye haritasının olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, öğretmenlere, hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde, öğrencilerin hikâye elemanlarını daha iyi kavramaları ve dolayısıyla hikâyeyi daha iyi anlayabilmeleri için hikâye haritası yöntemini kullanmaları önerilebilir.</p> <p>— Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisine bakılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, hikâye haritası yönteminin, öğrencilerin özetleme ve kendi hikâyelerini yazma becerileri üzerine etkisine bakılması önerilebilir.</p> <p>— Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada, diğer hikâye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı görülmektedir. Öğretim sırasında ana fikir bulmaya yeterince zaman ayrılmamıştır. Ayrılan zaman içerisinde öğrencilerin ana fikir bulma konusunda geleneksel yöntemdeki alışkanlıklarından vazgeçemedikleri</p>	-	-	<p>İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması (12. 3.)</p> <p>—Okunabilirlik değerleri metinlerin nicel özellikleri hakkında bilgi verirken; nitelikleri hakkında bilgi vermez. Okunabilirlik formüllerine ek olarak metinlerin nitel özelliklerini yoklayan kontrol listeleri geliştirilmelidir.</p> <p>—Çalışma hem ders kitaplarında bulunan metinlerin hem de öğrenci kompozisyonlarının ilk 100 (Yüz) sözcüğü dikkate alınarak yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değerin genişletilmesi veya metnin tamamının alınması önerilmektedir.</p> <p>—İlköğretim öğrencileri yaş gruplarına ayrılarak kelime serveti araştırmaları ivedilikle yapılmalıdır. Böyle bir çalışma Türkçe öğretiminde yapılacak araştırmalara önemli derecede yol gösterici olacaktır.</p> <p>—Ders kitaplarına konulacak metinlerin sadece birkaç kişiye örneğin sadece yazara bırakılması doğru değildir. Dilcilerden, psikologlara, grafik' tasarımcıdan matbaacıya kadar bir uzman ekip oluşturularak kitap hazırlanmalıdır.</p>

	<p>görülmüştür. Bu yüzden, bundan sonra yapılacak çalışmalar, daha uzun bir zaman içerisinde hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmaya etkisine ilişkin olabilir.</p> <p>Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri (12. 2.)</p> <p>—Türkçe dersi kitaplarında okuma metinlerinden sonra, metinlerle ilgili sorulardan oluşan "okuduğumuzu anladık mı?" "metin çalışması" vb. gibi isimlerle karşılaştığımız bu bölümler işlenirken öğretmenler daha titiz davranmalıdır. Çünkü her metin ve her metin çalışması, bu araştırmada yapılan küçük bir modelini oluşturmasına rağmen, amacın gerçekleşmesine yönelik esaslı çalışmalardır. Bu nedenle savsaklanmaması ve üstünlükörü geçilmemesinde çok büyük faydalar olacaktır.</p> <p>—Okul türlerindeki farklılık dikkate alındığında, özel okulların devlet okullarına oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunun için devlet tarafından özel okulları yaygınlaştırıcı ve bu okullardan asgari her kesimin faydalanabileceği düzeydeki şartlara (fiyat ve yaygınlık açısından) getirilmesi sağlanmalıdır.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 29 incelendiğinde okuma ve yazma becerilerine yönelik yapılan araştırmaların önerileri görülmektedir. Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, hikâye edici türdeki metinlerin daha iyi kavranması için hikâye haritasının kullanılabilirliği önerilmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda da hikâye haritasının yazma becerilerine etkisinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmada bu yöntemin metnin ana fikrini bulmada etkisiz kaldığı ancak bunun sebebinin ana fikri tespit etmeye az zaman ayrılması olduğu belirtilmekte, bundan sonraki araştırmaların daha geniş zamana yayılması önerilmektedir.

Okuma becerisine yönelik yapılan diğer araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileriyle ilgi hedef-davranışların gerçekleşme düzeylerinin incelendiği ve önerilere gidildiği görülmektedir. Araştırma sonucunda metin altı sorularının metni anlama açısından son derece önemli olduğu ve bu soruların üstün körü geçilmemesi ve savsaklanmamasının önerildiği görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucuna göre özel okulların devlet okullarına göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple özel okulların devlet tarafından yaygınlaştırılması ve bu okullardan asgari her kesimin yararlanabileceği düzeye getirilmesinin önerildiği görülmektedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırıldığı araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda metinlerin niteliklerini ölçen değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesinin önerildiği görülmektedir. Araştırmanın diğer öneriler ise; bundan sonra yapılacak çalışmaların bu alan genişletilmesi ya da metnin tamamı alınması, öğrenciler yaş guruplarına ayrılarak kelime serveti araştırmaları ivedilikle yapılması ve ders kitaplarına konulacak metinler sadece yazara bırakılmaması, dilcilerden psikologlara, grafik tasarımcılardan matbaacılara kadar uzanan bir uzman ekip kurulması yönündedir.

Tablo 29'a bakıldığında önerilerin daha çok öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler doğrultusunda geliştirildiği görülmektedir.

Tablo 30. 14. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

14. EBK	Anlama		Anlatma	
	<i>Okuma</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Konuşma</i>	<i>Yazma</i>
Öneriler	<p>Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişime ve Tutuma Etkisi (14. 4.)</p> <p>—Etkinlikler öğrencin okuma becerisini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir.</p> <p>—Etkinliklerde kullanılacak materyaller becerileri temel alarak öğrenci düzeyine göre yapılandırılmalıdır.</p> <p>—Etkin öğrenme eğitim öğretim sürecinde yer almalıdır.</p> <p>—Öğrencilerin okuma ile ilgili olumlu yaşantılar geçirmeleri sağlanmalıdır.</p> <p>—Diğer derslere ilişkin standartlar da belirlenmelidir.</p> <p>İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi (14. 1.)</p> <p>— Çocuklar okul öncesi dönemde ana okuluna gönderilmeli ve bu dönemde çocuğa okuma sevgisi aşılanmalıdır.</p> <p>—Evide bir kitaplık kurulmalıdır. Bu kitaplığın bir kısmı çocuğa ait olmalı bir kısmında da çocuklara yönelik çeşitli türlerde yayınlar bulundurulmalıdır. Bu yayınların sayısı mümkün olduğunca fazla olmalıdır.</p> <p>—Ebeveynler kitap okumaya vakit ayırmalıdır, bu konuda çocuklara örnek olmalıdır.</p> <p>—Küçük yaşlardan itibaren anne ve babalar çocuklara yüksek sesle kitap okumalıdır.</p> <p>—Ebeveynler çocuklarını sık kitapçılar kitap sergilerine ve kitap fuarlarına götürmelidir.</p> <p>—Çocuklar okul dersleri dışında kitap okumaya teşvik edilmeli ancak bu konuda kesinlikle zorlanmamalıdır.</p> <p>—Çocuğa kitabın ve okumanın önemi kavratılmalı özel günlerinde ona kitap hediye edilmelidir.</p> <p>— Bilgisayar ve TV başında geçirilen vakitler düzenlenmeli ve</p>		-	-

	<p>bu konuda aşırılığa izin verilmemelidir.</p> <p>—Çocuğun her gün düzenli kitap okuması için 1 saatten fazla zaman ayrılması sağlanmalıdır.</p> <p>—Okul ve sınıf kitaplıkları işlevsel hale getirilmelidir</p> <p>—Çocuğa okulun ilk yılında okuma becerisi kazandırılmış olmalıdır.</p> <p>—Gerek sınıf düzeyinde gerekse okul düzeyinde düzenli olarak okumaya teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.</p> <p>—Çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre uygun kitap seçiminde rehberlik yapılmalıdır.</p> <p>—Öğretmenler ezbere değil de okumaya ve araştırmaya teşvik etmelidir.</p> <p>—Okunan kitaplar hakkında sınıf içinde tartışmalar yapılmalı okudukları kitaplar hakkında kısa yazılar yazmaya teşvik edilmelidir.</p> <p>—Okullarda haftalık ders programında serbest okuma saatleri konmalıdır.</p> <p>—Çocuklara çeşitli türlerin yanı sıra özellikle roman türünde eserler okutulmalıdır.</p> <p>—Kütüphanede bulunan görevlilerin kütüphanecilik alanında eğitim görmüş olmalarına özen gösterilmelidir.</p> <p>—Kütüphaneden yararlandırma koşulları mümkün olduğunca kolaylaştırılmalıdır.</p> <p>—Kütüphaneler nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir</p> <p>—Görsel ve yazılı basında kitap tanıtımına yönelik programlar yapılmalıdır.</p> <p>—Basın- yayın kuruluşları aracılığıyla aileler okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirilmelidir.</p> <p>—Yeni çıkan kitaplar hakkında broşürler yayınlanmalıdır.</p> <p>—Piyasadaki kitapların kaliteli, nitelikli ve daha ucuz olmasına özen gösterilmelidir.</p> <p>—Üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığıyla toplumda okuma alışkanlığı ve okur-yazarlık konusunda gerekli hassasiyet geliştirilmelidir.</p> <p>—Eğitim fakültesinde okuyanların çocuk edebiyatı alanında daha yetkin ve bilinçli hale getirilmesi sağlanmalıdır.</p> <p>Türkçe Eğitiminde Sesli Okuma Becerisinin Psikolojik Temelleri (14. 2.)</p> <p>—Öğrencilerin, ilköğretim kurumlarında sesli okuma becerisini kazanmaları, konuyla ilgili mevcut eksiklerinin giderilmesi şüphesiz ilgili kurumlarda görev alacak öğretmenlerin iyi yetişmiş olmalarına bağlıdır. Bunun için de öğretmen yetiştiren kurumlara büyük iş düşmektedir.</p> <p>—Söz konusu kurumlarda eğitim-öğretim teknoloji destekli olarak yürütülmeli, izlenecek yöntemde prosodik unsurlar kurallarıyla hem kulağa hem de göze dayalı olarak algılatılmalı ve kavratılmalıdır.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarında Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Soruların Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri (14. 3.)</p> <p>—MEB talim ve terbiye kurulu, ilköğretim okullarında okutulan -Türkçe ders kitaplarının seçiminde daha titiz davranmalıdır.</p> <p>—Türkçe ders kitapları sınıf içi uygulamaları içeren “ders kitabı”, derse yönelik etkinlikler içeren uygulama ve alıştırma kitabı ve derse yönelik uygulamada öğretmene rehber olacak kılavuz kitabı gibi destekleyici gereçlerle bir bütün halinde set olarak hazırlanmalıdır.</p> <p>—Türkçe ders programında Türkçe ders kitaplarında metine dayalı olarak hazırlanacak soruların hangi sınıf, hangi beceriye ve hangi davranışı kazandırmaya yönelik olacağı kitaplarda belirtilmelidir.</p> <p>—Sorularda üst düzey becerileri kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla yer verilmelidir.</p> <p>—İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulan Türkçe ders kitaplarında metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular yeniden gözden geçirilmeli, belirlenen hedef ve davranışları kazandırmaya olanak sağlayacak yapıya kavuşturulmalıdır.</p>			
--	--	--	--	--

Tablo 30'a bakıldığında 14. EBK'deki yer alan araştırmaların sonuçları doğrultusunda önerilere gidildiği görölmektedir. Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin etkin öğrenmenin erişiye ve tutuma etkisinin incelendiği araştırma sonucunda etkinliklerin öğrencinin okuma becerisini geliştirecek biçimde düzenlenmesi, etkinliklerde kullanılacak materyallerin becerileri temel alarak öğrenci düzeylerine göre belirlenmesi, etkin öğrenmenin eğitim ve öğretimde yer alması, öğrencilerin okuma ile ilgili olumlu yaşantılar geçirmesi ve diğer derslere ilişkin standartların belirlenmesi önerilmektedir.

Birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmanın önerilerine bakıldığında önerilerin aileye, okula, kütüphanelere, basın-yayına ve üniversitelere düşen görevler başlıkları altında toplandığı görölmektedir. Araştırmada genel olarak ebeveynlerin çocuğa okuma bilinci, alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaya yönelik çalışmalarda ve davranışlarda bulunması, kütüphanelerden yararlanma koşullarının kolaylaştırılması ve kütüphanelerin nicelik ve nitelik olarak zenginleştirilmesi, okulda serbest okuma saatleri olması ve sınıf kitaplıklarının düzenlenmesi, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmesi, basın-yayın organlarının kitap tanıtıcı programlar yapması ve ailelerin okumaya teşvik edilmesi, son olarak da üniversitelerin toplumu bilinçlendirme konusunda hassas davranmaları ve eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk edebiyatı alanında yetkin ve bilinçli hale getirilmesi önerilmektedir.

Okuma becerisinin psikolojik temelleri başlıklı araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen eğitiminde çok hassas davranılması ve eğitim kurumlarında eğitim-öğretimin teknolojik destekli yürütülmesi, prosodik unsurların tüm kurallarıyla kavratılması önerilmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının öğrencinin bilişsel gelişimine etkilerinin incelendiği araştırma sonuçları doğrultusunda MEB'in Türkçe ders kitabında daha titiz davranması; ders kitaplarının kılavuz kitabı, ders kitabı ve uygulama kitabı olmak üzere bir set halinde hazırlanması; Türkçe ders kitaplarında öğrenciye kazandırılacak tutum ve davranışların belirtilmesi, soruların daha çok üst düzey öğrenmelere yönelik olması, 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin

sorularının yeniden gözden geçirilip hedef davranışları kazandıracak yapıya kavuşturulmasının önerildiği görülmektedir.

Tablo 30'a bakıldığında ilk araştırmanın önerilerinin okuduğunu anlama becerisini, ikinci araştırmanın önerilerinin okuma alışkanlığı kazandırılması, üçüncü araştırmanın önerilerinin okuma becerisinin geliştirilmesi ve son araştırmanın önerilerinin ise yine öğrencilerin anlama ve bilişsel gelişimi doğrultusunda geliştirildiği görülmektedir.

Tablo 31. 15. EBK'de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

15. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Öneriler	<p>İlköğretim VIII. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Ve Okumalarını Tetikleyen Etmenlerin İncelenmesi (15. 1.)</p> <p>—Okumanın insan yaşamındaki önemi ve iletişimin bir değişmez ögesi olduğu düşünüldüğünde, bireylerin okuma alışkanlığı edinmesine yönelik eğitim çalışmalarının ivedilikle yapılması gerekmektedir.</p> <p>—Öğrencilerin model alabilecekleri aile bireyleri ve öğretmenlerin iyi birer okur olmalarının önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Okuma materyallerinin ilgi çekici hale getirilmesi, öğrencilerin okuma isteğini artırmada etkili olacaktır</p>	<p>Etkin Dinleme Becerilerinin Eğitim Kademelerine Göre Değerlendirilmesi (15. 3.)</p> <p>—İletişimin insan yaşamındaki yerinin önemi ve etkin dinlemenin iletişimin bir değişmez ögesi olduğu düşünüldüğünde, bireylerin bu yönde gelişmesine yönelik eğitim çalışmalarının ivedilikle yapılması gerekmektedir.</p> <p>—Dinlemek; duymak, hissetmek, anlamak demektir. Rehberlik uygulamaları olarak etkin dinlemeye yönelik bu tür araştırmaların yapılması ve özellikle poster bildiri şeklinde sunulması, sunu sırasında yapılan çekimlerdeki görüntülerin verilmesi önerilmektedir.</p> <p>—Çatışmaların en aza indirgenmesi için dinlemenin de bir sanat olduğunun toplumda yaygın bir kabul görmesi gerekir.</p>	-	-

Tablo 31'de 15. EBK'de yer alan okuma ve dinleme becerisine yönelik yapılan iki araştırmanın önerileri görülmektedir. Kongre bildiriler kitabı basılmadığı için bildiri özetleri kitabından yararlanılmıştır. Bundan dolayı dil becerilerine yönelik yapılan diğer araştırmaların içerik analizleri yapılamamıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve okumalarını tetikleyen etmenlerin incelendiği araştırmanın sonuçları doğrultusunda bireylerin okuma alışkanlıklarını edinmesine yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilerin model

alabileceği aile bireyleri öğretmenlerin olması ve okuma materyallerinin ilgi çekici hale getirilmesi önerilmektedir.

Etkin dinleme becerilerinin eğitim kademelerine göre değerlendirildiği araştırma sonuçları doğrultusunda bireylerde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarının yapılması, rehberlik uygulamaları olarak dinleme becerilerine yönelik araştırmaların yapılması ve çatışmaların önüne geçilmesi açısından dinlemenin de bir sanat olduğu bilincinin toplumda yaygınlaştırılmasının önerildiği görülmektedir.

Tablo 32. 16. EBK’de yer alan Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmaların önerilerine ait bulgular

16. EBK	Anlama		Anlatma	
	Okuma	Dinleme	Konuşma	Yazma
Öneriler	<p>İlköğretim I. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarında Ailelerin Etkisi (16. 1.) —Aileler okuma alışkanlığı kazandırmada iyi bir model olmalıdır. —Aileler okuma alışkanlığı kazandırmada bilinçlendirilmelidir. Bunun için, evlerde kitaplık bulundurulmalı, özel günlerde çocuklara kitap hediye edilmeli, aileler çocuklarını sıklıkla kütüphanelere götürmeli, aileler çocukları kitap okuduklarında olumlu ifadelerle okumalarını pekiştirmeli, aileler çocuklarıyla birlikte kitap okuyarak onlara okumaya karşı özendirilebilir.</p> <p>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Okuma-Anlama Becerilerinin İncelenmesi (16. 3.) —Okullarda, yurtlarda ve evlerde sesiz okumanın gerçekleştirilebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. —Bilimsel karakterli makale ve yazılar, öğrencilerin daha kolay anlayabileceği bir dil ve üslup içinde ele alınıp, görünüşü ve albenisi artırılarak öğrencilere sunulmalıdır. —Öğrencilerde yayınları izleme ve yayınlarda islenen temayı takip etme bilincini geliştirmek için, güncelliği ön plana çıkan yayınlara hız verilmelidir. —Eğitim fakültelerinde öğrencilerin okuma anlama sürecini daha bilinçli ve kontrollü işe koymasını sağlamak için Türkçe derslerinde ve Türkçe Özel Öğretim derslerinde okuma-anlama stratejilerinin etkin kullanımına yönelik sistematik bilgilendirme ve uygulamalara yer verilmelidir.</p>	-	-	<p>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı (16. 2.) —Yazmanın örgün eğitimin ikinci kademesinden itibaren içeriğini oluşturan unsurlar (bağlam, anlam, bağdaştırmalar) yönünden geliştirilmesine önem verilmelidir. —Bu süreçte, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarındaki metin yapılarının bağdaştırmalar yönünden zenginleştirmelerine yardımcı olabilecek <i>anlam bilimi, yaratıcı yazma, metin bilgisi, eleştirel düşünce</i> gibi lisans derslerine ihtiyaç duyulmaktadır. —Kullanım tercihi yönünden dil bir zorunluluk değildir. Bir anlam, farklı kelime ve bağdaştırmalarla da dile getirilebilir. Bu husus, tamamen bireye, bireyin içinde bulunduğu ortama ve amaca göre belirlenmektedir. —İkinci kademe öğrencilerinin etkili doğru ve estetik yazma alışkanlıklarının gelişebilmesi için dilde anlamlara uygun biçimsel tercih alanlarını geliştirmelerine yardımcı olacak rehberlere ihtiyaçları vardır. Bu rehber öğretmendir. Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının anlam ve biçim yönünden hareket alanlarının zorunluluk ve özellikle seçicilik çerçevesinde ne kadar geliştirilirse bu husus doğrudan öğrencilere de yansıtacaktır. —Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmeni adayının en önemli görevlerinden biri, öğrencilerinin anlam biçim eşleştirmelerinde dildeki tercih alanlarını geliştirmelerine</p>

	<p>Kayseri İli Kocasinan İlçesindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Konusundaki Bilgi, Tutum Ve Davranışları (16. 4.)</p> <p>—Öncelikle öğretmenlerin hayat standartlarının yükseltilmesi gerekir. Her öğretmenin niteliklerinin yükseltilmesi ve kendilerinden beklenen yararın sağlanabilmesi için bu şarttır.</p> <p>—Öğretmenliğin kazancı az, problemi çok meslek olmaktan çıkarılması aksine en çok kazandıran ve en itibarlı meslek olması sağlanmalıdır.</p> <p>—Öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitimlerle ve kütüphanelerden yararlanma biçimleri, okuma vb. olgular arasında kurulması gereken es güdüm ile okumaya ve kitaba karşı olan sevgisizlik olayı ortadan kaldırılabılır.</p> <p>—Öğretmen olmuş orta yasta kitap okuma alışkanlığı olmayan yetişkinlere yıllarca yapmadıkları gereksinim bile duymadıkları bir şeyi yapmalarını istemek zordur. Bu bağlamda yetkisin insanlara yeni bir alışkanlık edindirmek kolay olmayacağından daha ilkökul dönemlerinde bu alışkanlığın edindirilmesi gerekir.</p> <p>—Milli Eğitim Bakanlığı orta dereceli okullara hızlı okuma dersi koymuş olmasına rağmen, bu dersi verecek bilgili öğretmen olmadığından ders amacına ulaşamamaktadır. Bunun için öğretmenlerin hem kendi okuma tekniklerini geliştirebilmeleri hem de öğrencilerine bu konuda gereken yardımı verebilmeleri için hizmet içi eğitim niteliğinde kurslar düzenlenmelidir.</p> <p>Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi (16. 5.)</p> <p>—İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile ortaöğretimde kullanılan Türk Dili ve Edebiyatı kitapları da aynı bakış açısıyla incelenmelidir.</p> <p>—Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, eğitim ortamlarında bu dört dilsel beceriyi ve dilbilgisel konuları eşit ve dengeli bir biçimde geliştirecek etkinliklere yer vermelidir.</p> <p>—Genel olarak tüm ders kitaplarında, özel olarak da Türkçe ders kitaplarındaki sorularda öğrencilerin bu dört dilsel beceriyi eşit ve dengeli bir biçimde kullanması ve geliştirmesi temel bir ilke olarak benimsenmelidir.</p> <p>—Yazar ve yayınevlerinin, öğretim programına bağlı kalıp kalmadıkları ciddi bir biçimde denetlenmelidir.</p>		yardımcı olmaktadır.
--	--	--	----------------------

Tablo 32'ye bakıldığında 16. EBK'de okuma-anlama becerisine yönelik dört ve yazma becerisine yönelik bir araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan önerileri görülmektedir. İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmanın sonuçları doğrultusunda ailelerin çocuklarına model olması,

ailelerin okuma konusunda bilinçlendirilmesi, evlerde kitaplık bulunması ve ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandıracak davranışlarda bulunması önerilmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı değişkenler açısından okuma-anlama becerilerinin incelendiği araştırma sonucunda öğrencilerin evlerde, yurtlarda okumanın gerçekleştirileceği sessiz ortamların oluşturulması, bilimsel karakterli yazı ve makalelerin daha anlaşılabilir bir dille öğrencilere sunulması, öğrencilerde yayınları izleme ve istenilen temayı takip etme bilincinin gelişmesi için güncelliği ön plana çıkan yazılara hız verilmesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma-anlama sürecini daha bilinçli ve kontrollü işe koşmasını sağlamak için Türkçe derslerinde ve Türkçe Özel Öğretim derslerinde okuma-anlama stratejilerinin etkin kullanımına yönelik sistematik bilgilendirme ve uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin okuma konusunda bilgi, tutum ve davranışlarının incelendiği araştırma sonuçları doğrultusunda Öncelikle öğretmenlerin hayat standartlarının yükseltilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenliğin kazancı az, problemi çok meslek olmaktan çıkarılması aksine en çok kazandıran ve en itibarlı meslek olmasının sağlanması, öğretmenlerde okumaya karşı sevgisizliğin ortadan kaldırılabilmesi için hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenebileceği, yetkisin insanlara yeni bir alışkanlık edindirmek kolay olmayacağından daha ilkökul dönemlerinde bu alışkanlığın edindirilmesinin gerektiği, Öğretmenlerin hem kendi okuma tekniklerini geliştirebilmeleri hem de öğrencilerine bu konuda gereken yardımı verebilmeleri için hizmet içi eğitim niteliğinde kurslar düzenlenmesinin önerildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruların incelendiği araştırmanın sonuçları doğrultusunda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının aynı bakış açısıyla incelenmesi, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ve ders kitaplarının temel dil becerilerine eşit ölçüde yer vermesi, yazar ve yayınevlerinin öğretim programına bağlı kalıp kalmadıklarının ciddi bir şekilde denetlenmesi önerilmektedir.

Son araştırmada ise Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı incelendiği ve bu doğrultuda önerilere gidildiği görülmektedir. Buna göre;

yazmanın örgün eğitimin ikinci kademesinden itibaren içeriğini oluşturan unsurlar (bağlam, anlam, bağdaştırmalar) yönünden geliştirilmesine önem verilmesi, Bu süreçte, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarındaki metin yapılarının bağdaştırmalar yönünden zenginleştirmelerine yardımcı olabilecek *anlam bilimi, yaratıcı yazma, metin bilgisi, eleştirel düşünce* gibi lisans derslerinin olması önerilmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmeni adayının en önemli görevlerinden birinin, öğrencilerinin anlam biçim eşleştirmelerinde dildeki tercih alanlarını geliştirmelerine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir.

Tablo 32'ye bakıldığında araştırmaların daha çok ilköğretim ve lise öğrencileri ile öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere yapıldığı ve bu doğrultuda önerilere gidildiği görülmektedir. Diğer iki araştırmanın bir tanesinde Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasına, ikincisinde ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere gidildiği görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçları ve bunlara bağlı olarak oluşturulmuş öneriler bulunmaktadır.

4.1. Sonuçlar

1. EBK'lerde konu başlıkları olarak EYPTE, EPÖ, PDR, fen bilgisi ve matematik eğitimi, Türkçe ve edebiyat eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, yabancı dil eğitimi, beden eğitimi, güzel sanatlar eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında bildiri sunulmuştur. Nicelik olarak 1247 bildiri ile en fazla bildiri EPÖ alanında sunulmuştur. Daha sonra sırayla 672 bildiri ile EYPTE, 509 bildiri ile PDR, 346 bildiri ile fen ve matematik eğitimi, 140 bildiri ile güzel sanatlar eğitimi, 118 bildiri ile Türkçe ve edebiyat eğitimi, 89 bildiri ile sosyal bilgiler eğitimi, 78 bildiri ile okul öncesi eğitimi, 49 bildiri ile yabancı dil eğitimi ve 25 bildiri ile beden eğitimi alanlarında bildiri sunulmuştur. Tüm kongrelerde toplam 3273 bildiri sunulmuştur. Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında sunulan toplam bildiri sayısı tüm bildiri sayıları toplamının %3.61'ini oluşturmaktadır. Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında yirmi dokuz bildiri ile en fazla bildiri 15. EBK'de sunulmuştur. En az bildiri ise birer bildiri ile 2 ve 9. EBK'lerde sunulmuştur. 5. EBK'de Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında bildiri sunulmamıştır. 11. EBK'den itibaren Türkçe eğitimi alanında sunulan bildiri sayısı dokuzun altına düşmeyerek kısmen de olsa bu alanda bildiri sayısının arttığı görülmüştür. 12. EBK'de dokuz, 13. EBK'de on, 14. EBK'de on dört, 15. EBK'de 29 ve 16. EBK'de on altı bildiri sunulmuştur. Kongrelerdeki bildiri sayılarının genel toplamına bakıldığında Türkçe eğitimi alanındaki toplam bildiri sayısının güzel sanatlar eğitimi alanındaki toplam bildiri sayısından az olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkçe eğitimi eğitimin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Kongrelerde Türkçe eğitimine yönelik araştırmaların oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Hiç şüphesiz üniversiteler araştırma ve geliştirme yuvalarıdır. Eğitim alanında yapılan kongrelerde ise bilimsel araştırmalar görüşlere açılır, paylaşılır ve tartışılır. Bu anlamda kongreler bir bakıma bilimsel araştırmaların aynası konumundadır. Araştırmada kongrelerde Türkçe eğitimi alanında bildiri sunan araştırmacıların mensubu olduğu üniversiteler tasnif edildiğinde Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinin kongrelere hiç araştırmacı göndermediği görölmüştür. Bu üniversitelerin başında en köklü üniversitemizden biri olan İstanbul üniversitesi gelmektedir. Ayrıca önde gelen üniversitemizin Türkçe Eğitimi bölümü araştırmacılarının katılımlarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kongrelerin toplamında en fazla katılım Gazi üniversitesinden olmuştur. Gazi Üniversitesinden toplam 22 araştırmacı katılmıştır. Gazi Üniversitesini sırayla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (11), Hacettepe üniversitesi (10), Muğla Üniversitesi(10) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi (9) takip etmektedir. Araştırmada birçok köklü üniversitemizin Türkçe eğitimi bölümlerinin Türkçe eğitimi araştırmalarına ya da eğitim alanında yapılan kongre ve sempozyumlara çok fazla önem vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırma sonucunda kongrelere katılan araştırmacıların unvanları ve sayıları saptanmıştır. Buna göre kongrelerde en fazla bildiri sunan araştırmacılar yardımcı doçent unvanına sahiptir. Tüm kongrelere toplam 54 yardımcı doçent katılmıştır. İkinci sırada araştırma görevlileri bulunmaktadır. Tüm kongrelere toplam 48 araştırma görevlisi katılmıştır. Üçüncü sırada öğretim görevlileri bulunmaktadır. Tüm kongrelere toplam 20 öğretim görevlisi katılmıştır. Tüm kongrelere toplam 13 profesör, 9 doçent, 9 öğretim görevlisi, 9 doktora ve yüksek lisans öğrencisi, 6 okutman ve 3 uzman katılmıştır. Kongrelere doçent ve profesörlerin çok fazla katılım sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla katılanların yardımcı doçent ve araştırma görevlisi olması ise araştırmaya daha fazla ilgili oldukları ve kariyerlerini ilerletme çabasında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4. Araştırmada kongrelerde sunulan bildiriler üzerinde çalışan kişi sayılarına ulaşılmıştır. Bildiriler bir kişinin çalıştığı, iki kişinin çalıştığı, üç kişinin çalıştığı, dört ve üzeri kişinin çalıştığı bildiriler şeklinde belirlenmiş ve tasnif edilmiştir. Buna göre üzerinde bir kişinin çalıştığı bildiri nicelik olarak ilk sırada yer almıştır. 75 araştırmacı araştırmasını tek olarak yapmıştır. 30 bildiriye iki kişi ortak sunmuşlardır. 10 bildiriye üç kişi ortak hazırlamıştır. 3 bildiriye ise dört ve üzeri araştırmacı sunmuşlardır. Bir araştırmaya birden fazla araştırmacının çalışması iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi araştırmanın çok geniş alanda ve çok geniş kapsamlı olarak yapılıyor olması; ikincisi ise araştırmanın daha kısa sürede tamamlanmak istenmesi ve daha fazla fikre yer verilmek istenmesidir.

5. Araştırmada, kongrelerde sunulan bildiriler araştırma modeline göre nicel ve nitel olarak tasnif edilmiştir. Nicel araştırmalar sayısal verilere ve kesin sonuçlara dayanır, buna bağlı olarak güvenilirliği daha yüksektir. Nitel araştırmalar ise araştırmalar ise daha çok araştırmacının yorumlarına ya da literatür taramasına dayanır ve daha öznelidir. Araştırma sonucunda nitel ve nicel araştırmaların oran olarak birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kongrelerde toplam 60 araştırma nitel modeldedir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırma sayısı 58'dir. En fazla nicel araştırmanın bulunduğu kongre 15. EBK'dir. 15. EBK'de on altı bildiri nicel araştırma modelindedir. Araştırmada 14. EBK'de on, 16. EBK'de sekiz araştırma nicel modeldedir. Buna göre 14. EBK'den itibaren nicel araştırma yönteminin daha çok kullanılmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Araştırmada, tüm kongrelerde sunulan bildiriler uygulamalı ve kuramsal olarak tasnif edilmiştir. Uygulamalı araştırma, araştırmacının belli bir sahada sürdürüldüğü ve geliştirilen alt problemlerin örneklem gurubunda cevaplandığı araştırmalardır. Kuramsal araştırmalar ise literatür taramasına dayanan ve herhangi bir denek gurubunun bulunmadığı yazınsal araştırmalardır. Tüm kongrelere bakıldığında Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmaların eşite yakın bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Uygulamalı olarak yapılan araştırma sayısı 55'tir. Kuramsal araştırmaların sayısı ise 62'dir. Uygulamalı araştırmaların en fazla yer aldığı kongreler 15 ve 16. kongrelerdir. 15. EBK'de on dokuz, 16. EBK'de ise sekiz bildiri sunulmuştur.

7. Türkçe eğitimi alanında sunulan bildirilerin Türkçenin hangi alanına ait olduğu belirlenmiş ve buna göre tasnif edilmiştir. Araştırmada tüm kongrelerde Türkçe programı, yöntem, araç ve gereçlere yönelik toplam 33 bildiri, edebiyat ve genel konularda 31 bildiri, okuma becerisine yönelik 26 bildiri, dilbilgisine yönelik 15 bildiri, yazma becerisine yönelik 7 bildiri, konuşma ve dinleme becerisine yönelik üçer bildiri sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada en dikkat çekici nokta ise Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmaların dağılımındadır. Okuma becerisine yönelik araştırmalarda bir yığılma görülmektedir. Dilin temel becerilerinin hepsi de eşit öneme sahiptir ve hepsinin birlikte kazandırılması gerekir. Ancak kongrelerde okuma becerisi dışındaki becerilere çok fazla yer verilmediği, buna bağlı olarak da okuma dışındaki becerilere çok fazla önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada 2, 3, 8, 9, 10 ve 11. kongrelerde Türkçenin dört temel becerisine yönelik araştırmanın olmadığı saptanmıştır. 5. EBK’de ise Türkçe eğitimi alanında hiçbir bildiri sunulmadığı belirlenmiştir. Dilin dört temel becerisine yönelik en fazla araştırmanın 15. EBK’de yer aldığı sonucuna varılmıştır. Bu kongrede dilin temel becerilerine yönelik 15 bildiri sunulmuştur.

8. EBK’lerde sunulan bildirilerin kademe olarak en fazla ilköğretim 1. kademeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar daha çok 1. kademe üzerine yapılmaktadır. Ancak dil gelişiminin başladığı okul öncesi eğitime yönelik yok denecek kadar az araştırma yapıldığı ve sadece bir kongrede okul öncesi eğitiminde dil gelişimine yönelik araştırma yapıldığı saptanmıştır. Toplamda okul öncesi eğitime yönelik iki araştırma, birinci kademeye yönelik 38, ikinci kademeye yönelik 13, ortaöğretime yönelik 7, yükseköğretime yönelik 10 ve genel alanda ise 46 bildiri olduğu saptanmıştır.

9. EBK’lerde Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan uygulamalı araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda elde edilen bulguların daha çok okuduğunu anlama düzeylerini, okuma alışkanlıklarını, okuduğunu anlama düzeyin diğer derslerle ilişkisini, Türkçe ders kitaplarının eksiklerini ve uygulanan yeni yöntemlerin başarısını belirlediği saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmalar çoğunlukla okuma ve anlama güçlükleri üzerine yapılmıştır. Diğer temel becerilere yönelik araştırmalar oldukça az sayıdadır. Araştırmaların bulguları incelendiğinde tüm

kademelerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ciddi problemler olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmaların bulgularına göre ilköğretim, üniversite öğrencileri ve öğretmenlerin okuma alışkanlıkları yönünden hayli zayıf olduğu, ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının gelişmesinde ailelerinin çok büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde yeni yöntem ve tekniklerin uygulandığı araştırma sayısının çok az olduğu saptanmıştır. Tüm kongrelerde yeni yöntem ve tekniklerin denendiği araştırma sayısı beştir. Buna göre 6. EBK’de dinlemeye yönelik “etkin dinleme” ve okuma becerisine yönelik “etkileşimli okuma” yöntemi, 12. EBK’de okuma becerisine yönelik “hikâye haritası” yöntemi, 14. EBK’de “etkin öğrenme” modeli ve 15. EBK’de dinleme eğitimine yönelik “drama” yönteminin sınıandığı saptanmıştır. Araştırmaların bulguları incelendiğinde sınıanan yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların bulguları incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve metin sorularının incelendiği dört araştırma saptanmıştır. Bu araştırmaların bulguları incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve metni anlama sorularının öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirme ve okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik olarak oldukça fazla eksiğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgu tabloları incelendiğinde özellikle konuşma becerisine yönelik araştırmanın bulunmadığı saptanmıştır. Konuşma becerisine yönelik bulgu olmaması bu alanda uygulamalı araştırma olmadığını göstermektedir.

10. Türkçenin dört temel becerisine yönelik yapılan araştırmalar sonuçları bakımından değerlendirilmiştir. Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerine yeni yöntemlerin sınıandığı araştırmalarda elde edilen sonuçlar, uygulanan yeni yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmalar okuma alışkanlığı konusunda yaşanan sıkıntıların ortak olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında göre bireyin okuma alışkanlığı edinmesinde ailenin etkisi yadsınamaz boyuttadır. Genel olarak araştırma sonuçlarında öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyindeki hedef-davranışların gerçekleşmediği, bu yönde problemlerin olduğu saptanmıştır. Ders kitabı metinlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçlarına göre özel yayınevleri ve devlet kitaplarının hazırlanmasında önemli ölçüde yanlışlar ve eksikler olduğu

sonucuna varılmıştır. Kongrelere sunulan araştırmalardaki bir diğer sonuç ise okuduğunu anlama becerisi ise yazılı anlatım becerisi yüksek olan ğlecilerin diğer derslerde de başarılarının yüksek düzeyde olduğudur.

11. EBK’lerde yer alan dört temel beceriye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilerin büyük lde benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması, dil becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalara ve program geliştirmeye yönelik çalışmalara hız verilmesi, yine dil becerilerinin geliştirilmesi için yeterli araç–grecin sağlanması ve bu alanda yetkin, donanımlı ğretmen yetiştirilmesi, yazma becerisinin düzenli ve sürekli olması, okuma-anlama etkinliklerinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve yeterli zaman sağlanması dil becerileri alanındaki geliştirilen önerilerdir. Ders kitaplarına yönelik olarak da metinlerin ğrenci seviyesine göre hazırlanması, soruların tüm öğrenme düzeylerine göre düzenlenmesi ve bu konuda en çok vurgu yapılan öneri der kitaplarının hazırlanmasında çok titiz davranılması, gerekli yönergelerin yer alması ve kapsamlı bir komisyon kurulması olarak saptanmıştır. Okuma alışkanlıkları konusunda ise önerilerin öğrenciler için gerekli ortamın hazırlanması ve ailelerin çocuklarını okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirmesi ve okumaya yönlendirmesi noktalarında yoğunlaştığı saptanmıştır. Vurgu yapılan bir diğer öneri ise çocukların okul öncesi eğitime gönderilmeleri, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıdır.

4.2. neriler

1. Eğitimin temelinde ana dili eğitimi vardır. Birey çevreyi ana diliyle algılar, şekillendirir ve zihnine yine ana diline göre yerleştirir. Birey zihninde şekillendirdiği her şeyi ana diliyle ifade eder, yeni bağlantılar kurar ve kendini sürekli geliştirir. Bu doğrultuda eğitimin temelinde ana dili eğitimi yatar. Temel dil becerilerini sağlıklı bir şekilde kazanmış bir birey eğitiminin her kademesinde başarılı olur. Ancak dil becerilerini geliştirmemiş bir bireyin başarılı olması beklenemez. O halde akademik alışmalar Türkçe eğitimi üzerinde yoğunlaşmalıdır. Eğitim araştırmalarının

tartışıldığı, geliştirildiği bu tip ulusal eğitim kongrelerinde en fazla yer alması gereken ve en fazla tartışılması gereken alanların başında Türkçe eğitimi gelmektedir. Bundan sonraki Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Türkçe eğitimine yönelik araştırmalar daha fazla yer almalıdır.

2. Üniversiteler eğitime yön veren, bilimsel araştırma yapan ve üreten kurumlardır. Hiç şüphe yoktur ki üniversiteler bir ülkenin geleceğini yetiştirir. Bilim yuvaları olan bu kurumlar gelişen teknolojiye, çağa ve değişime ayak uydurmak için sürekli bilimsel araştırma yapmalı ve yeni ürünler ortaya koymalıdır. Değişen her şey gibi eğitim de sürekli gelişim ve değişim içindedir. Her gün insan üzerine araştırmalar ortaya çıkmakta ve insanın keşfedilmemiş yönleri ortaya konmaktadır. Buna bağlı olarak eğitimde geleneksel yöntemlere bağlı kalmak ilerleme sağlamayacaktır. Aynı gelişmeler dil eğitimi için de geçerlidir. O halde üniversiteler ve bilim adamları bu tür bilimsel etkinliklere daha fazla katılmalıdır. Özellikle Türkçe eğitimi alanında çok büyük bir boşluk görülmektedir. Özellikle büyük ve köklü üniversitelerimiz bu tür eğitim bilimsel kongrelerde Türkçe eğitimi alanında daha etkin olmalı ve başı çekmelidir. Üniversitelerimizin Türkçe eğitimi bölümleri geliştirilmeli, akademik personel alımına daha fazla önem verilmelidir. Ayrıca akademik personelin araştırmaları için daha fazla bütçe ayrılmalı, maddi ve manevi destek sağlanmalıdır. Bu tür bilimsel kongrelerde bu alanda araştırmacının sayıca yetersizliği açıkça görülmektedir.

3. Yalnızca Türkçe eğitimi araştırmalarının sunulduğu ve tartışıldığı ulusal Türkçe eğitimi kongreleri düzenlenmelidir.

4. Eğitim bilimleri kongrelerinde Türkçe eğitimi alanında belli bir yetkinliğe sahip olan, araştırmalara yön verecek, birikimlerini paylaşacak profesör ve doçentlere daha çok ihtiyaç vardır. Bu nedenle profesör ve doçentler ulusal eğitim bilimleri kongrelerinde daha fazla yer almalı ve daha fazla araştırmayla katılmalıdırlar.

5. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların birçoğu çok geniş bir alanda yapılamamıştır. Genellikler belli bir kesitten örnekler sunulmaktadır. Hâlbuki ülkemizin coğrafi yapısı ve kültürel seviyesi çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Bu

nedenle yapılan araştırmalar her coğrafyadan alınacak rneklemi kapsmalı çalışmalar bu doğrultuda geliştirilmelidir. Ancak geniş bir alana yayılacak çalışmalar hem zaman hem de maddi olarak tek bir kişi için büyük külfet oluşturmaktadır. Bundan dolayı araştırmaların daha geniş bir alana yayılması ve daha az zamanda bitirilmesi için araştırmaya birden fazla kişin çalışması daha faydalı olacaktır. Aynı zamanda bu tür araştırmaların güvenirliği ve geçerliği daha yüksek olacaktır.

6. Nicel araştırmalar sayısal verilere dayandığı ve daha nesnel yargılar taşıdığı için bu araştırmaların bilimselliği daha yüksektir. Türkçe eğitimi ve ğretimi alanında bilimsel nitelikte araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar öznellikten uzak olmalı daha somut veriler ortaya koymalıdır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmalar çoğunlukla nicel verilere dayandırılmalıdır.

7. Ülkemiz yedi coğrafi bölgeden oluşan, geniş bir coğrafyaya yayılmış, maddi ve kültürel çeşitliliğe sahip olma özelliği taşıyan bir ülkedir. Buna bağlı olarak halkın ekonomik ve kültürel özellikleri, eğitim felsefeleri ve eğitim düzeyleri de farklılık göstermektedir. şüphesiz İstanbul'un merkezi bir okulunda okuyan ğrenci ile Hakkâri'nin uzak bir köyünde okuyan öğrencilerin eğitim seviyeleri ve beklentileri de farklı olacaktır. O nedenle yöntemlerin ve programların tek bir kesimden öğrenciler göz önünde bulundurularak geliştirilmesi uygun olmamaktadır. Bu sebeple uygulamalı araştırmalara ağırlık verilmelidir. Aynı zamanda yaşanan sorunların tespiti ve tespitler doğrultusunda zmler geliştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu sebeplerle Türkçe eğitimi alanında yapılacak çalışmaların uygulamalı olması, her coğrafyadan kesit alınması gerekmektedir.

8. Türkçe eğitiminin genel amaçları arasında anlama ve anlatma yeteneği kazandırılması yer almaktadır. Anlama yeteneği okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerine, anlatma yeteneği ise szli ve yazılı anlatım becerisine dayanır. Bu dört temel becerinin de eşit oranda ve birlikte kazandırılması gerekmektedir. Bu alanda yapılacak bilimsel ve programa dönük çalışmalar da dört temel becerinin tamamını kapsmalıdır. Ancak araştırmadan elde edilen sonuçlar okuma becerisinde yoğunlaşma olduğunu, konuşma eğitimi başta olmak üzere dinleme ve yazma eğitimine pek fazla önem verilmediğini göstermektedir. Bundan dolayı bundan

sonraki eğitim kongrelerinde ve bilimsel çalışmalarda konuşma, dinleme ve yazma becerilerine de önem verilmeli ve bu beceriler eşit şekilde yer almalıdır.

9. Araştırma sonuçlarına göre yapılan bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğu ilköğretim birinci kademeye yöneliktir. Yapılan araştırmalar daha çok birinci kademede dil becerilerin ve program konusunda yaşanan sıkıntıları ortaya koymak eksik yanları ve yanlışlıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bilimsel çalışmaların çoğunluk olarak birinci kademeye dönük olması olumlu görülmektedir. Nitekim çocuk anadili kazanımlarının temelini birinci kademede atmaktadır. Bu bakımdan bilimsel çalışmaların birinci kademeye dönük olması normaldir. Ancak son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmalar çocuğun ana dili gelişiminin anne karnında başladığını göstermektedir. Bundan sonraki dönemde çocuğun dil gelişimi okul öncesi dönemde devam etmektedir. Yapılan son çalışmalar okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yöneliktir. Bu nedenle bundan Türkçe eğitimi alanında yapılacak bilimsel çalışmaların okul öncesi dönemde yoğunlaşması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca tüm kademelerde başarının yakalanabilmesi yöntem ve tekniklerin, uygulanan programın yanında büyük ölçüde alanında yetkin ve her yönden donanımlı öğretmene bağlıdır. Bu sebeple özellikle nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunda akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak şimdiye kadar gerçekleştirilen kongrelerde Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunda yapılan akademik çalışmalar azınlıktadır. Bundan sonra düzenlenecek kongrelerde bu konu daha fazla tartışılmalıdır.

10. Dört temel beceriye yönelik sunulan uygulamalı bildirilerin bulgu sonuç ve önerileri incelendiğinde bildirilerin daha çok okuma becerisine yönelik olduğu konuşma eğitimine neredeyse hiç yer verilmediği, dinleme ve yazma becerilerine ise çok az yer verildiği görülmüştür. Ancak daha önce de belirtildiği gibi dört temel beceri eşit oranda ve birlikte kazandırılmalıdır. Yapılan bilimsel çalışmalarda da bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer taraftan okuma becerisine yönelik araştırmaların içerik analizlerine bakıldığında bildirilerin genellikle okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyleri ve metin sorularını incelemeye dönük olduğu görülmektedir. Okuma stratejileri üzerine çok fazla araştırmanın yapılmadığı

görülmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda okuma strateji ve yöntemleri üzerinde daha fazla durulmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya

1982 **Yükseköğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**, İzmir: Aydın Yayınevi.

AKALIN, Ş. Haluk

2006 “Türkçenin güncel sorunları” <http://turkoloji.cu.edu.tr/>

2002 “Türkçeden Başka Bir Dille Eğitim?” *Türk dili dergisi*, Ankara: S.603.

AKSAN, Doğan

2003 **Her Yönüyle Dil**, Ankara: TDK Yayınları,

1994 “Ana Dili” *Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı*, Ankara: S.16, Şubat1994, TÖMER Yay., , s. 63-71.

AKERSON-ERKMAN, Fatma.

2000 **Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış**, İstanbul: Multilingual Yay.

BANGUOĞLU, Tahsin

1962 “Eski Türkçe Üzerine” <http://turkoloji.cu.edu.tr/>

BAŞKAN, Özcan

1994 “Türk Dili Geçmişi”, A.Ü. *TÖMER Dil Dergisi, Özcan Başkan Özel Sayısı*, Ankara: S. 22.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1994 **Genel Öğretim Bilgisi**, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

DİLAÇAR, Agop

1968 **Dil, Diller, Dilcilik**, Ankara: TDK Yayınları,

DEMİREL, Özcan

2006 **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegema Yayıncılık,

1999 **Türkçe Öğretiminin Amaç ve İlkeleri**, Eskişehir: Türkçe Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ERCİLASUN, A. Bican

2008 “Yirmi Birinci Yüzyıla Girerken Milli Kimlik Oluşturmada Dilin Önemi” <http://turkoloji.cu.edu.tr/>

- ERGİN, Muharrem
1990 **Üniversiteler İçin Türk Dili**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
2008 **“Türkçenin Tarihi Gelişimi”**
<http://www.bilgicik.com/yazi/turkcenin-tarihigelisimi-Muharrem-Ergin>
- FİRENGİZ, Mustafa
1998 “Türkçe Eğitim ve Öğretiminde Önemli Dört İlke”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- GABAIN, Annemarie Von
1963 “Charakteristik der Türksprachen”, *Handbuch der Orientalistik*, Birinci Bölüm, V. Cilt, S. 3–26, 1. Abschnitt, Leiden / Köln, Çeviren: Mevlüt Gültekin
- GÖĞÜŞ, Beşir
1989 “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış”, *TDAY-Bulleten 1970*, Ankara: TDK Yay. 319.
- GÜZEL, Abdurrahman
2003 “Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde: 13. Sayı.
- İFTAR KIRCAALİ, Gönül
1999 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- KAHRAMAN, Mehmet, KILINÇ, Aziz, ŞENOL, Musa,
2004 **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- KANTEMİR, Enise
1972 **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara: Yayınları: 105.
- KAPLAN, Mehmet
982 **Kültür ve Dil**, Ankara: Dergâh Yayınları.
- KARASAR, Niyazi
2005 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, On beşinci baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- KAPTAN, Saim
1973 **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Rehber Yayınevi.

- KAVCAR, Cahit
1997 “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan, SEVER, Sedat
2004 **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYAYERLİ, Müjdat
2008 “Türkçenin Kullanımı ve Dil Politikası”
www.edebiyatogretmeni.net
- KORKMAZ, Zeynep ve Diğerleri
2003 **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- KORKMAZ, Zeynep
1985 “Dil İnkılâbından Sadeleşme ve Türkleşme Akımları Arasındaki Yeri”, *Türk Dili*, Ankara: C.XLXI. S. 401.
- KÜÇÜK, Salim
2007 “Dil Kirliliğinin Türkçemize Yansımaları” *Türk Dili Dergisi*
Ankara: Cilt: XCIII, Sayı: 669.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla
2001 **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- LANGACKER, “R.W. Fundamentals of Linguistic Analysis”, New York
- Milli Eğitim Bakanlığı
1981 “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” *Tebliğler Dergisi*, Ankara: S. 2098,
- Milli Eğitim Bakanlığı
2005 **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu**,
Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- ÖZBAY, Murat
2006 **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Öncü Basımevi.
- ÖZDEMİR, Emin
1983 **Yazı ve Yazımsal Türler**, İstanbul: Varlık Yayınevi.
- ÖZTÜRK ÇELİK, Zakine
1999 **Konuşma Türleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- SİNAN, Ahmet Turan
2006 “Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Elazığ: C.4, S.2, s.75–78.
- TOPBAŞ, Seyhun
1998 “Dil, Anadili ve Türkçe öğretimi”, *Türkçe öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları,
- Türkçe Sözlük
2005 Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,
- UZUNER, Yıldız
1999 “Niteliksel Araştırma Yaklaşımı”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- YILDIZ, Cemal
2003 **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar-Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi
1993 **Bildiriler, 4 cilt** Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- İzmir I. Eğitim Kongresi
1992 **Bildiriler**, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- I. Eğitim Bilimleri Kongresi
1994 Bildiriler 3 cilt Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
1996 **Bildiri Özet Kitabı**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
1998 **Bildiri Kitabı 4 cilt**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
1999 **Bildiri Kitabı 2 cilt**, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2000 **Bildiri Kitabı**, Trabzon: KATÜ Yayınları.
- IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2001 **Bildiri Kitabı 2 Cilt**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları,
- X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2002 **Bildiri Kitabı 3 cilt**, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi,

- XI. Eğitim Bilimleri Kongresi
2003 **Bildiri Özet Kitabı**, Kıbrıs: Yakın Doğu Üniversitesi Yayınları.
- XII. Eğitim Bilimleri Kongresi
2004 **Bildiri Kitabı 4 cilt**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı
2005 **Bildiri Özet Kitabı**, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2006 **Bildiri kitabı 2 Cilt**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2007 **Bildiri Kitabı 2 Cilt**, Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.
- XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
2007 **Bildiri Kitabı 2. Cilt**, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yayınları,

EKLER

EK 1: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongrelerinde Sunulan Bildiriler Listesi

1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

1.1. Atatürk'ün Dil ve Edebiyat Alanındaki Düşünce ve Eylemleri – KANTEMİR, Enise

1.2. Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi – KAVCAR, Cahit

1.3. Türkiye'de Edebiyat Eğitimi – GÜLMEZ, Bahadır

1.4. Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları - SEVER, Sedat

1.5. Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi – EGELİOĞLU, Vildan

2. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

2.1. Eğitim Amaçlarını Gerçekleştirmede Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Yeri – GENÇ, İlhan

3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

3.1. Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme Modeline Uygun Bir Eğitim Durumu Örneği – SEVER, Sedat

3.2. Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi – KAVCAR, Cahit

6. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

6.1. Türkçe Eğitimi ve Sorunlar – KAVCAR, Cahit

6.2. İletişim Sürecinde Türkçenin Önemi ve Bu süreci Etkileyen Bir Etmen Olarak Çocuk Kitaplarında Dil Yanlılıkları – AŞILIOĞLU, Bayram

6.3. Etkileşimli Okuma Modelinin İlkokul Düzeyinde Okuduğunu Anlama Üstbiliş Stratejilerine Etkisi – ÇAKIR, Özler

6.4. Beyin-Dil İlişkisi ve Yazma Becerilerine Yansımaları – YALÇIN, Güler
Ülkü

6.5. Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Katkısı –
ÇELENK, Süleyman

6.6. Yazılı İletişimde Anlaşılabilirlik – TÜRER, Cemal

6.7. F.Almanya’da Okul Öncesi Eğitimi Alan 4–6 Yaş Arası Türk
Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi – DÖNMEZ, N. Baykoç,
POYRAZ, Hatice

6.8. Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın Karşılaştırmalı Olarak
İncelenmesi – OKTAY, Ayla, AKTAN, Ebru

7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

7.1. Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi – AKYOL, Hayati

7.2. Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada
Kullanılması – AŞICI, Murat

7.3. Köy ve Şehir Merkezlerinde Okullara Devam Eden Öğrencilerin
Okuduğunu Anlama ve Matematik Problemlerini Çözme Berilerinin Karşılaştırılması
– ERDEN, Münire, ŞEKER, Hasan

7.4. Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi –
ACAT, Bahaddin

7.5. İlköğretim ve Lise Müfredat Programlarının Anadiliyle İlgili Olarak
Öğretmenlere Yüklediği Görevler – KIBRIS, İbrahim

7.6. Çocuk Yazının İlkokul Çocuklarının Ana Dil Gelişimine Katkıları –
KIZILTAN, Nalân

8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

8.1. İlköğretim Basamağındaki Türkçe Programlarının Medya Materyal
Gereksinimi – KAYA, Zeki, DEMİREL, Özcan

8.2. Eğitim Programının Önemi İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Taslak
Programına Eleştirel Bir Bakış – KOLAÇ, Emine

9. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

9.1. İlköğretimde Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde ve Çok Kitaplarında Demokrasi Kavramı – PARLAKYILDIZ, Hayrettin

10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

10.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Cümle (Çözümleme) Yönteminin Uygulanmasında Gözlenen Yanlışlıklar – ARSLAN, Mehmet

10.2. İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri – ÇELENK, Süleymen

10.3. Türkçe Öğretimi ve Gramer Tablosu Tekniği – ADIGÜZEL, M. Sami

11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

11.1. Türkçe Öğretimi İçin Öğretmen Yetiştirme – ÖZBAY, Murat

11.2. Eğitim Teknolojisinin Türkçenin Öğretimine Etkisinin Değerlendirilmesi – ALTUNER, Nalân

11.3. İlgeçler ve Türkçe Öğretimindeki Yeri – ALTUNKAYA, Fuat, ALTUNER, Bengi

11.4. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Metin Seçimi Sorunu – KARAKARTAL, Oğuz, PEHLİVAN, Ahmet

11.5. Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı – TEMİZYÜREK, Fatih

11.6. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkındaki Yeni Projelerimiz – GÜZEL, Abdurrahman

11.7. Halk Anlatılarının Dil Öğretimine Katkıları – YAVUZ, M. Helimoğlu

11.8. Türk Dilinin Kirlenmesi Bilim Dili Olmasını Engeller – GÜLER, Ali

11.9. Öğretim Açısından Lise Ders Kitaplarının Eski Türk Edebiyatı Metinlerinin Seçimi – YARAŞIR, Ömer

11.10. İlköğretim Okulları 1. Kademe Türkçe Programı Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi – DUMAN, Bilal

11.11. Kıbrıs Türk ve Rum İlköğretim Anadili Eğitiminin Karşılaştırılması – PEHLİVAN, Ahmet

11.12. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Merkezi Kurulması İle İlgili Bir Öneri – PEHLİVAN, Ahmet

12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

12.1. Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi – AKÇA, Gülhiz

12.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Beceriyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri – ANILAN, Hüzeyin

12.3. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması – TEMUR, Turan

12.4. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Düşünceleri – BAYRAKTAR, Nesrin, BURGUL, Ferah

12.5. Çanakkale ili ve ilçelerinde ortaöğretimde Türkçe dilbilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin öğrenci görüşleri – BAYRAKTAR, Nesrin

12.6. Liselerde Okutulan Ders Kitaplarında Destan Öğretiminin Yeri – YAKICI, Ali

12.7. Zaman yönetimi ve Türkçe eğitimi – ŞAHBAZ, N. Kemal

12.8. Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler – ÖZBAY, Murat

12.9. Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi – TEMİZYÜREK, Fahri

13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

13.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri – KILIÇ, A. Güngör

13.2. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki – TEMUR, Turan

13.3. Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretiminde Temel Dil Becerilerine Yaklaşımları – CANBULAT, Mehmet ve Diğerleri

13.4. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu – AKÇA, Gülhiz

13.5. İlköğretim 2, 3, 4, 5. Sınıflarda Zarf ve Edatların Oluşturduğu Bağlam Yapılarının Dil-Düşünce Gelişimiyle İlişkilerinin Araştırılması – FERAH, Aysel

13.6. Türkçeyi İyi Bilmeyen Ya Da Yeni Öğrenen Bireylerin Mecazlar Konusunda Karşılaştıkları Güçlükler – ALKAYIŞ, M. Fatih

13.7. Türkçe Derslerinde Ön Örgütleyicilerin Kullanımına Yönelik Değerlendirme ve Bu Çerçeve Türkçe Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış – AYDIN, İ. Seçkin

13.8. Okullarımızda Türkçe Eğitimi – ÖZÜREK, Rasim

13.9. Türkçe Öğretimi Açısından Elifba Kitapları – ŞAHBAZ, N. Kemal

13.10. İlköğretimin Birinci Kademesi İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi – GÜZEL, Abdurrahman

14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

14.1. İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi – İNAN, D. Duygu

14.2. Türkçe Eğitiminde Sesli Okuma Becerisinin Psikolojik Temelleri - COŞKUN, Volkan ve Diğerleri

14.3. Türkçe Ders Kitaplarında Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorularının Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri – ŞENGÜL, Murat

14.4. Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişime ve Tutuma Etkisi – DEMİREL, Özcan ve Diğerleri

14.5. 2005 Yılında Yayımlanmış Bazı Çocuk Dergilerindeki Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme – BAŞ, Bayram

14.6. İlköğretimde Kullanılan Deyimlere İlişkin Bir Araştırma – KARA, Ahmet ve Diğerleri

14.7. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Örnek Bir Öğretmen Kitabı Çalışması – FİDAN, Semiha ve Diğerleri

14.8. Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Eğitim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme – DOLUNAY, S. Kürşad

14.9. K.K.T.T.C'deki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Edebiyat Öğretimi İle İlgili Algıları – PEHLİVAN, Ahmet, CİHANGİR, Yurdal

14.10. Oluşturmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 1. Kademe Türkçe Eğitim – ŞİMŞEK, Özgür

14.11. Harf İnkılabından Günümüze Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Kitaplarının İncelenmesi – DEMİRAL, Hilmi

14.12. İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Hazinesi Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri – GÜZEL, Abdurrahman, KURUDAYIĞLU, Mehmet, KARADAĞ, ÖZAY

14.13. İlköğretim 1 ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi, YALÇI, Kaan

14.14. Türkçe Öğretim Programında Görsel Okuma ve Öğretimi – ACAT, Bahattin, ÇAM, Bilge

15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

15.1. İlköğretim VIII. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Okumalarını Tetikleyen Etmenlerin İncelenmesi- GÜLLÜ, Asiye, BOZCU, Ahmet

15.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin "Dinlediğini Anlama" Becerisinin Geliştirilmesinde, Sözlü Kültür Ürünleri Kullanılarak Düzenlenen Eğitimde Drama Yönteminin Etkisi – YAMAN, Banu

15.3. Etkin Dinleme Becerilerinin Eğitim Kademelerine Göre Değerlendirilmesi – ÇINAR, Veli, AVŞAR, Tülin

15.4. İlköğretim 4 ve 5. sınıf Öğretmenlerinin yeni Türkçe Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri – AKKAYA, Nevin, SUSAR, Fatma

15.5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Modeline İlişkin Tutumları – ESGİN, Esmâ

15.6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ekseninde Gerçekleştirilen Derslerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Katkısı – EPCAÇAN, Cevdet, BİREL KIYAS, Fırat

15.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlü Anlatımda Beden Dilini Kullanma Becerileri – COŞKUN, M.Volkan, SARGIN, Mustafa

15.8. İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi – KARATAY, Halit

15.9. Ümraniye İlçesindeki Sınıf Öğretmenlerinin Serbest Okuma Saatleriyle İlgili Görüşleri – AŞICI, Murat ve Diğerleri

15.10. İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimi Açısından İncelenmesi – KURUDAYIOĞLU, Mehmet, KARADAĞ, Özyay

15.11. Hollanda ve Türkiye’de Türkçe Öğretimi – YAMAN, Banu

15.12. 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi – KURUDAYIOĞLU, Mehmet, KARADAĞ, Özyay

15.13. Yaratıcı Drama ve Okumaya Yönelik Tutumlar – GÜNGÖR, Arzu

15.14. 2005 Yılı İlköğretim Türkçe Öğretim programında Dilbilgisi Öğrenme Alanında Yapılandırılmış Olan Kazanımların Okuma Becerilerini Geliştirmede İşlevleri – ONAN, Bilginer

15.15. İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuduklarını Anlama Düzeyleri İle Eleştirel Okuma Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişki – ACAT, M.Bahattin, ÜNAL, Evrim

15.16. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi – GÜRLER, Zafer ve Diğerleri

15.17. İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykü Türünden Araç Metinlerin Sunuş Biçimi ve Çocuk Figürleri Üzerine Bir Araştırma - OĞUZ, Şükran

15.18. İlköğretim Kurumlarındaki Fonetik-Sentaks İlişkisinin Algılatılması – COŞKUN, Volkan, ÇETİN, Didem

15.19. Birinci Sınıf Öğrenmeleri İle Öğretmen Adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Görüşleri – KARABAY, Ayşegül ve Diğerleri

15.20. Temel Dil Becerileri Açısından Türkçe Ders Kitapları – KARABABA, Z. Canan

15.21. İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerden Beklentileri – SİDEKLİ, Sabri ve Diğerleri

15.22. İçler Acısı Görmeyen Yavru Sakat Çocuk Öyküleri Örneğinde, Kemalettin Tuğcu Öykülerinde Özel Gereksinimli Bireylere Takınılan Tavır ve Bu Tavrın Hikâye Diliyle Sunum Biçimleri – KIŞ, Arzu, ISSI, A. Cüneyt

15.23. Sinop İli İlköğretim 2, 3, 4, ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Zar-Fiil ve Birleşik Zarf-Fiillerin Kavranması – FERAH, Aysel

15.24. Türkçe Öğretmenlerinin Strateji, Yöntem ve Tekniklerden Faydalanma Düzeyi – AKBAŞ, Ertan, BALCI, İbrahim

15.25. Ses Temelli Cümle Öğretiminin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi – KARA, Ahmet ve Diğerleri

15.26. 2004 İlköğretim(1-5) Türkçe Dersi Öğretim Programında Okur Yazarlık Yolunda Yazma Alışkanlığı Kazandırmak – ORHAN, H. Gülhan, ÖZENÇ, E. Gül

15.27. 1982 Türkçe Dersi 6. Sınıf Hedef-Davranışlar İle 2006 Türkçe Dersi Taslak 6. Sınıf Amaç Kazanımlarının Karşılaştırılması – ÖZKAN, İbrahim, BAŞÖNCÜL, Nalân

15.28. Okul Kültürünün Oluşmasında Dilin ve Türkçe Öğretiminin Yeri –
DOLUNAY, S. Kürşad

15.29. Yazılı Anlatım Becerileri Açısından İngiliz Dili ve Edebiyatı
Öğrencileri İle Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Karşılaştırılması - UNGAN, Suat,
ARICI, Ali Fuat

16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

16.1. İlköğretim I. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma
Alışkanlıklarında Ailelerin Etkisi - ESKİTÜRK, Mehmet, ERSOY, Ersin

16.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı
ONAN, Bilginer, BAŞ, Bayram

16.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Okuma-
Anlama Becerilerinin İncelenmesi - BEYDOĞAN, H.Ömer, TAŞDEMİR, Adem

16.4. Kayseri İli Kocasinan İlçesindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin
Okuma Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışları - ATAK, Mustafa, GÜNDÜZ,
Enes ve Diğerleri

16.5. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi -
ASLAN, Canan

16.6. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri Öğretim Programlarının Türkçe
Dersine Dayalı Devamlılıklarının Değerlendirilmesi - DEMİRAL, Hilmi

16.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim (6.7.8. Sınıf) Türkçe
Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin
Algıları - SAHİN, Çavuş, KURUDAYIOĞLU, Mehmet

16.8. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve
Görüşleri - GÜN, Aysun, YILDIZ, Vesile

16.9. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”
İle İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Balıkesir Örneği) - BİBER,
Kazım

16.10. İlkOkuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar - DURSUNOĞLU, Halit

16.11. Gülten Dayıoğlu'nun "Alacakaranlık Kuşları" Adlı Yapıtının Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi - İNCE, A.Özgül

16.12. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi - KUSDEMİR KAYIRAN, Bilge, OFLAZOĞLU, Ayten

16.13. Almanya'da Uygulanan Okula Alma Testlerinin Türkiye'de Uygulanabilirliği - CANBULAT, Mehmet Kutluca, CANBULAT, Ayşenur

16.14. İlkokuma Yazma Öğretiminde Görülen Öğrenci Başarısızlığında Aile Faktörünün Sınıf Öğretmenleri, İlköğretim Okulu İdarecileri ve İlköğretim Müfettişlerine Göre Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği) - TOPAK, Ebru, GÜVENDİ, Mustafa

16.15. Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği - BELET, Ş. Dilek, GİRMEN, Pınar

16.16. Sıfat Öğretiminin Türkçedeki ve Eğitimdeki Yeri - İNCE, Halide Gamze