

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA TÜRK DİLİ DERSİNİN
ETKİLİLİĞİNİN ARTTIRILMASINA YÖNELİK
BİR AKSİYON ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin GÜLAY

**TRABZON
Haziran, 2012**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA TÜRK DİLİ DERSİNİN
ETKİLİLİĞİNİN ARTTIRILMASINA YÖNELİK
BİR AKSİYON ARAŞTIRMASI**

Ersin GÜLAY

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Suat UNGAN**

**TRABZON
Haziran, 2012**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 28/06/2012

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Suat UNGAN

Üye : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ersin GÜLAY
06.06.2012

ÖNSÖZ

Dil edinimi, anne karnında başlarken dil öğrenimi doğumdan itibaren ana dilinin kullanım alanına girilmesiyle başlar. İnsanın ilk öğretmeni annesidir. Ancak annenin de çocuğun da öğretmeni okuldadır. Çocuk ana dilini öncelikle annesinden ve ailesinden öğrendiği ve öğrenmede taklidi kullandığı için ebeveynin eğitimi önem kazanmaktadır. Eğitim-öğretim hayatının son basamağına gelmiş kadın erkek tüm öğrencilere öncelikle ana dili bilinci hatırlatılmalı; bu bilincin üzerine de o ana dilinin özellikleri inşa edilmelidir. Bu düşünceler ışığında, bu çalışmada, yükseköğretimde ana dili dersi olarak okutulan Türk Dili dersinin sağlam karakterli ve bilinçli bireyler yetiştirme hedefine ne derece hizmet ettiğini ve aksayan yönlerinin neler olduğunu tespit ederek dersi olması gereken vafına kavuşturup dilini seven, koruyan ve doğru kullanan bireyler yetiştirecek niteliği kazandırmak için uygulamanın sorgulanması ve değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma sürecinde katkılarını esirgemeyip tecrübelerini paylaşan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Suat UNGAN'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Sayın Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e; tezin yazılmasında düşüncelerini paylaşan Sayın Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a; samimi ve paylaşımcı düşünceleriyle manevi destek sağlayan mesai arkadaşlarım Öğr. Gör. Seyit AKPANCAR ve Okt. Nuray ÇAYLAK'a şükranlarımı sunuyorum. Türk Dili dersinde bir öğretim yılı kendimi geliştirmeme düşünceleriyle katkıda bulunan öğrencilerime de teşekkür ediyorum. Ayrıca sıkıntılı ve yorucu geçen bu süreçte onlarla birlikte geçirmem gereken zamanda sabır gösterip dualarını esirgemeyen hanımına; sadece varlığıyla bile yorgunluğumu alan kızım ve onları bana lûtfedene minnettarlığımı sunuyorum.

Haziran, 2012

Ersin GÜLAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	VI
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	X
TABLOLAR LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER.....	5
1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Problemi.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR.....	10
2.1. Ana Dili.....	10
2.1.1. Ana Dili Eğitimi/Öğretimi.....	11
2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	14
2.2. Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi	15
2.2.1. Türk Dili Dersi	17
2.2.1.1. Türk Dili Dersinin Etkililiğini Azaltan Sorunlar	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmada Kullanılacak Yöntemin Seçilmesi.....	26
3.1.1. Aksiyon Araştırması	27
3.1.2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	32
3.1.2.1. Araştırmanın Geçerliği.....	32
3.1.2.2. Araştırmanın Güvenirliği	34
3.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortamın Özellikleri.....	35
3.2.1. Okul Ortamı ve Özellikleri	35
3.2.2. Sınıf Ortamı ve Özellikleri	36
3.3. Araştırmacının Rolü.....	37
3.4. Araştırmanın Örnekleme	37
3.5. Veri Toplama Araçları	38
3.5.1. Günlük	38
3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	40
3.6. Verilerin Analizi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
4.1. İçerik	45
4.2. Öğrenci.....	53
4.2.1. Tutum	53
4.2.2. Öz Değerlendirme ve Öneriler	60
4.3. Sınıf Ortamı	65
4.3.1. Fiziki Ortam.....	66
4.3.2. Motivasyon	74
4.3.3. Öğretici-Öğrenci İletişimi.....	81
4.3.4. Bilişsel Ortam	89
4.4. Öğretim Elemanı	95
4.4.1. Yöntem ve Teknikler	95
4.4.2. Tutum ve Üslup	110
SONUÇ VE ÖNERİLER	118

YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	140
ÖZGEÇMİŞ.....	148

ÖZET

Meslek Yüksekokullarında Türk Dili Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Bir Aksiyon Araştırması

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokullarında okutulan Türk Dili dersinin amacına ulaşabilmesi için etkililiğinin arttırılması konusunda, dersi veren öğretim elemanının uygulamasını kendi yansımaları ve öğrenci görüşleri aracılığıyla geliştirebilmesidir. Bu amaca yönelik olarak nitel yöntemle aksiyon araştırması yürütülmüştür. Bu yöntemin seçilmesinde öne çıkan etkenler aksiyon araştırmasının bizzat uygulayıcısının araştırmanın içinde olması, uygulamada ortaya çıkan problemleri bizzat gözlemleyerek tespit edebilmesi ve getirdiği çözümleri sınıf ortamında uygulayarak sonuçlarını görebilme imkânını sağlamasıdır.

Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılının 14 haftalık ders süresinde öğrenim gören 186 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere tutturulan günlük ve uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizi neticesinde bazı öğrencilerin çalışmaya yönelik hiç veri sağlamadığı veya veri kaynağı olarak yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve sürekli karşılaştırmalı metottan yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin ilgili ve duyarlı yaklaşmasının sağlanması ve dersin etkili kılınabilmesi için öğreticinin dersi önemseyerek model olması gerektiği; öğrencilerin dil bilinci kazandıracak metinlerle derste karşılaşmalarının sağlanması ve yazı çalışmaları yaptırılarak öğrenciyle birlikte kontrol edilmesi gerektiği; öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda her öğrencinin katılımını sağlayacak tekniklerin kullanılmasının gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Türk Dili Dersi, Aksiyon Araştırması, Nitel Yöntem.

ABSTRACT

An Action Research Aiming at Improving the Effectiveness of Turkish Language Course in Vocational Schools of Higher Education

The study aims to improve the practices of the Turkish language course lecturer through the views of the students and the reflection of the lecturer himself in order to achieve the objectives of the course which is offered in vocational schools of higher education. To this end, an action research design was adopted within qualitative research approach. This approach enables the researcher to be in the very process of the research as a practitioner, and provides the practitioner with the opportunity of observing and detecting the problems occur during the practice as well as evaluate the results of the new practices implemented after the designation of the problems.

The study was conducted on 186 students in 14 weeks period in 2011-2012 academic year. The data was collected through the diaries of the practitioner, and semi-structured interviews with the students. Some of the students did not provide any or enough data within the scope of the study during the data collection process. The data were processed by constant-comparative analysis.

At the end of the study, the practitioner concluded that the course lecturer should be the model for the students by attaching importance to the course and be a model to the students in this respect. Besides, the students need to be engaged with literary works which provide to them language awareness, and thus this should be practiced with the the writing practices. Additionally, necessary techniques which enable the large number of students to participate in such activities should be used in the crowded classrooms.

Keywords: Vocational School of Higher Education, Turkish Language Course, Action Research, Qualitative Method.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1.	İçerik Temasına Ait Kodların Frekansları.....	46
2.	Tutum Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	54
3.	Öz Değerlendirme Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	61
4.	Öneriler Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	64
5.	Fiziki Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	67
6.	Motivasyon Alt temasına Ait Kodların Frekansları	77
7.	Öğretici-Öğrenci İletişimi Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	82
8.	Bilişsel Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	90
9.	Yöntem ve Teknikler Alt Temasına Ait Kodların Frekansları	101
10.	Tutum Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	111
11.	Üslup Alt Temasına Ait Kodların Frekansları.....	115

KISALTMALAR LİSTESİ

Bel.1 : Belge 1

Bel.2 : Belge 2

Bel.3 : Belge 3

TDK : Türk Dil Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

t.y. : Tarih yok.

GİRİŞ

Ana dili bireyin en başta annesinden, sonra ailesinden ve diğer çevreden edindiği dildir (Aksan, 1975). Okula başlayan bir çocuk ana dilini edinmiş durumdadır. Ancak çocuk bir program dâhilinde kasıtlı bir öğretimden geçmediği için annesi veya ailesi ve diğer çevrenin etkisinde kalır. Onların dili kullanma biçimleri çocuğa akseder. Çocuk ilişki içinde olduğu insanların eğitim seviyesine, dil hassasiyetine, yaşadıkları bölge veya yöreye göre dili kullanma biçimlerini taklit eder ve dili onlar gibi kullanır. Her eğitim seviyesindeki insan, tüm farklı yörelerde yaşayan ve ağız farklılığını koruyan insanlar aslında ortak bir ana dili konuşmaktadır; ancak düşünce, kültür ve bilim anlamında oluşturulmuş olan ortak zemin üzerinde yükselmek için ana dili öğretimi şarttır.

Ana dili dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü bütün derslerin malzemesi ana dilidir. Ayrıca ana dili dersinin amacı düşünme ve anlama becerilerini geliştirme ve zenginleştirme olduğu için (Tezcan, 1983'ten aktaran: Önkaş, 2010) diğer alanlarda edinilmesi gereken bilgi ve beceriler ana dili öğretiminin kazandıracığı temel beceriler aracılığıyla elde edilir. Her ne kadar öğrencilerde alan dışı ders algısı olsa da anlatılanları anlamak, bildirilenleri algılamak ve bilmek ancak dil kodlamalarının geniş dünyasına girmekle mümkündür (Vural, 2007: 497).

Ana dili öğretimi ilköğretimden itibaren başlar ve yükseköğretimde devam eder. Ancak ne var ki 12 yıllık bir eğitim öğretimin ardından üniversiteye gelen öğrenciler daha önceki ana dili öğretiminin yetersiz olduğu gerekçesiyle tekrar ana dili öğretimine tabi tutulur. Öğrencilerin dille alakalı eksikleri göz önüne alındığında bu gerekçenin geçerli olduğu anlaşılacaktır. Ayrıca hayatın her katmanına uzanan dil olgusu, yükseköğretimde de ele alınıp incelenmeyi hak etmektedir (Vural, 2007). Ancak Türk Dili dersi adıyla verilen ana dili öğretiminin içeriği ilk ve ortaöğretim konularının tekrarı niteliğindedir. Öğrencinin çok yakın zamanda karşılaştığı konuları yine aynı yöntemle tekrar almak zorunda kalması bıkkınlığa sebep olmaktadır. Onun yerine yine aynı amaca yönelik fakat en azından işleyiş tarzı farklı olan bir başka yol denenmelidir (Cemiloğlu, 2004: 180).

Bununla birlikte her ortam ve şarta göre işleyiş tarzı seçilmeli; öğrencilerin akademik seviyesi, bireysel farklılıkları gibi özel durumları da dikkate alınarak hangi mesleğe hazırlanırlarsa hazırlansınlar ana dili bilincine sahip olmaları ve temel dil becerilerini edinmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu esnek program anlayışıyla mümkün olabilir. Her öğrencinin aynı özelliklere, her sınıf ortamının da aynı imkânlarla sahip olduğu varsayımıyla hazırlanan programlarla bazen birbirinden tamamen ayrılan farklı karakter ve eğitim düzeyindeki öğrencilere dil becerisi kazandırmak mümkün olamamaktadır. Bu sebeple, her bir öğretim elemanı kendi içinde bulunduğu öğretim ortamına göre uygulamasını esnek bir yapıya büründürerek yapılandırabilmelidir.

Bu bağlamda, öğretmenin sürece hâkim olması, iyi bir gözlemci olması, eğitim durumlarını sorgulaması ve sınıfında “araştırmacı” rolünü üstlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde “araştırmacı” konumundaki öğretmenler, uygulamalarında karşılaşmış oldukları sorunların üstesinden gelmek için sınıflarında yeni yöntemler uygulayacaklar, sahip oldukları tüm bilgi ve deneyimlerini aktif olarak kullanma fırsatı bulacaklardır (Ekiz, 2006).

Ayrıca geleneksel yöntemlerle öğretmenlerden bağımsız olarak gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin araştırmaya sahip çıkma ve araştırmayı benimseme gereksinimini tam olarak karşılayamamakta; bu sebeple araştırma sonuçları öğretmenlerin uygulamalarına yeterli oranda yansımamaktadır. Aksiyon araştırmalarında ise uygulamacı olarak öğretmen “kendisi hakkında ve kendisi için” araştırmasını yürütebilmekte, mesleki anlamda gelişimsel sürecini sistematik olarak izleyebilmektedir (Ekiz, 2006).

Türk Dili dersinin üniversitelerde mecburi olarak okutulduğu yaklaşık otuz yıllık zaman diliminde dersin amacının ve içeriğinin güncellenmemesi ve dersin hedefine ulaşamaması da göz önüne alındığında anlaşılmaktadır ki kuram merkezli ve yukarıdan aşağı program anlayışı geçerliliğini yitirmiştir. Bu itibarla, Türk Dili dersinin öğretiminde ortaya çıkan anlık ve yerel problemlerin, aksayan yanların, değişen zamana ve uygulandığı ortama göre tespit edilip çözümler üretilmesinde ve bu çözümlerin hayata geçirilerek sonuçlarının gözlenmesinde aksiyon araştırmasının rolü araştırmada bu yöntemin seçilmesindeki en büyük etkidir. Bu yöntemle yükseköğretimde ana dili öğretiminin

sorunlarının sistematik bir çalışmayla somut olarak ortaya koymak; çözümleri de yine sorunların tespit edilen sebeplerine göre bulmak ve uygulamak mümkündür.

Aksiyon araştırmasının, aynı zamanda öğreticiyi araştırmacı yaparak kendisini geliştirme fırsatı da veren imkânlarından yararlanarak Türk Dili dersini öğrenciler için gereksiz bir yük olmaktan çıkarıp Türkçeyi daha doğru ve güzel kullanmalarını sağlayacak verimli bir uygulama dersi yapma amacı bu çalışmanın temel çıkış noktasıdır. Bu yolla öğretici öğrencilerinin öğrenim düzeylerini yukarı çekmeye çalışırken farkında olarak veya olmayarak, kendisini yansıtıcı günlükleri ve öğrencilerinin gözünden gözlemleyerek uygulamasının kalitesini de arttırabildiği için, mesleğinin henüz başında bir öğretim elemanı için aksiyon araştırması en etkili yöntemdir.

Türk Dili dersi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenci ilgisizliği, ders saatinin ve müfredatın yetersizliği, öğrenim ortamlarının elverişli olmaması, ana dili bilinci eksikliği gibi sorunlar tespit edilmiş ve dersi amacına ulaştıracak çeşitli öneriler getirilmiştir (Alyılmaz, 2010; Cemiloğlu, 2004; Dağaşan, 1996; Duman, 1997; Önkaş, 2010; Vural, 2007; Zülfikar, 1977). Bu tespitler her okul ve zaman için geçerli olmuştur; ancak sunulan öneriler, genelleyici olması ve kuramdan öteye geçememesi sebebiyle uygulamada yetersiz kalmıştır.

Bu çalışmada, ulaşılmış tespitler ışığında araştırmacı, kendi çalışma ortamında gözlemlerde bulunmuş, sorunların doğruluğunu teyit etmiş ve görev yaptığı kendi öğretim ortamı ve öğrencilerine göre çözümler üreterek uygulamaya koymuştur. Dersi etkili kılmak için gerçekleştirilen uygulamalar gözlemlenmeye devam edilerek sonuçları yansıtılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinin analizinde en fazla üzerinde değerlendirmelerde bulunulan konuların öğretim elemanı, öğrenci, dersin içeriği ve sınıf ortamı olduğu fark edilmiştir. Bunun üzerine çalışma bu dört ana tema üzerinde toplanmış ve yükseköğretimde ana dili öğretiminin amacına ulaşamamasının sebepleri bu temalar çerçevesinde ele alınmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi ve problemiyle birlikte araştırmadaki varsayım ve sınırlılıklara değinilmektedir. İkinci bölümün çerçevesini “ana dili” ve “ana dili öğretimi” oluşturmaktadır. “Ana dili” hakkında bilgi verildikten sonra

ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde ana dili öğretimi üzerinde durulmaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmanın yürütüldüğü ortam özellikleri, araştırmacının rolü açıklanmakta, veri toplama araçları ile verilerin analizinde takip edilen sürece değinilmektedir. Dördüncü bölümde ise, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik çıkarımlar ve yorumlamalar bulunmaktadır. Son bölümde araştırmadan çıkarılan sonuçlar ile dersin amacı ve bu amacına ulaşması için yapılabilecekler ile benzer çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Türk Dili dersi bütün derslerin temelini teşkil eder. Çünkü bu dersin asıl amacı okuma ve dinleme ile yazma ve konuşma diye alt dallara ayrılabilen anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu becerileri edinememiş –özelde- öğrenciler, -genelde- tüm bireyler ne okullarda öğretilen diğer alanlarda başarılı olabilirler; ne de sosyal hayatta iletişimde ve kendini ifade etmede yeterli olabilirler.

Türk eğitim sistemi içinde aynı anlayış doğrultusunda Türk dili eğitimi ilköğretimin başından itibaren verilir. Zorunlu eğitime tabi tutulan çocuklar üniversiteye kadar olan 12 yıllık eğitim-öğretim süreçlerinde Türk dilinin tarihini, gelişim sürecini, dünyada yayılma alanları ile dil bilgisi temel konuları ve kompozisyon bilgilerini edinirler. Ancak ne var ki genel kültür ve alan bilgilerini üniversite öğrenimine kadar edinmiş olması gereken öğrencilerin bu eksiklikleri gideremedikleri görülmektedir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan Türk Dili Dersi Çerçeve Programı'nda dersin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

Yüksek öğrenimini tamamlamış olan her gence, ana dilinin yapı ve işleyiş özelliklerini gereğince kavrayabilmek; dil-düşünce bağlantıcı açısından, yazılı ve sözlü ifade vasıtası olarak, Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneği kazandırabilmek; öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dili hâkim kılmak ve ana dili şuuruna sahip gençler yetiştirmektir.

Ana dilinin yükseköğretimde bir sorun olmaması gerekir. Ana dilinin kavratılması ve öğrencinin belirli bir kültür diline kavuşturulması yükseköğrenime bırakılmamalıdır. Oysa yurdumuzda öğrencilerin büyük bir bölümü ana dilinin kurallarını yeterince

kavramadan yükseköğrenime gelmektedir (Karadağ, 2003'ten aktaran: Vural, 2007). Dolayısıyla 12 yıllık öğrenim hayatında bu kuralları benimseyememiş ve her daim kullandığı diline yansıtamamış öğrencilerden alanında uzmanlaşması için geldiği üniversitede, bu temel eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir.

Merkeziyetçi eğitim anlayışının gereği olarak program ve bilgi öğreticiye verilerek uygulaması istenmektedir. Ancak öğreticiye sunulan program ve bilgilerin, onun öğretim ortamlarına ne kadar uygun olduğu, anlık gelişen durumlara karşı nasıl tepki verileceği konularında öğreticinin de eleştirilerine ve üreteceği bilgiye ihtiyacı vardır. Bu sebeple, Türk Dili dersi veren öğretim elemanları, kendi öğretim ortamlarına göre öğrenci ihtiyaçlarını belirleyip bilgilerini yapılandırarak tam öğrenme yaklaşımıyla bu dersi verebilmelidirler.

Yıllardır üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ve öğrencilerin bu dersi aldıktan sonra dil becerileri noktasında eksiklerinin giderilip giderilmediğine bakılmadan zorunlu olarak verilmeye devam eden Türk Dili dersinin öğretim sürecinin, aksiyon araştırması yoluyla, uygulayıcısının araştırmacı rolünü üstlenerek, öğrencilerin görüşlerini de almak suretiyle etkililiğinin artırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Meslek yüksekokullarında Türk Dili dersinin amacına ulaşabilmesi için etkililiğinin nasıl artırılabilirliği konusunda, dersi veren öğretim elemanının uygulamasını kendi yansıtmalarıyla ve öğrenci görüşleriyle geliştirebilmesi de amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türk Dili dersinin üniversitelerde verilme gerekçesi olarak Çerçeve Program'da şu ifade yer almaktadır:

İlk ve orta öğretimde dil bilgisi ve Türkçe dersleri yeterli ölçü ve nitelikte ele alınmadığı için üniversiteye gelen öğrenciler, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneğini kazanamamış bulunmaktadır. Bu sonuçta, Türk dilinin elli yıldan beri çeşitli yönlere çekilmesinden doğan istikrarsızlığın da etkisi vardır. Bu durum, üniversite öğrenimi için yetersizlik olarak kendini göstermiş ve yüksek öğretime Türk Dili derslerinin konmasını zaruri kılmıştır.

Ders ilk olarak verilmeye başlandığı günden itibaren varlık gerekçesini devam ettirmektedir. Gerekçede atıfta bulunulan ilk ve ortaöğretimde dil bilgisi ve Türkçe derslerinin yeterli ölçü ve nitelikte ele alınmaması eksikliklerdir. Ancak bu eksiklik hâlen giderilememiş olacak ki üniversiteye gelen öğrenciler ekseriyetle her ne kadar alan dışı ders olarak görseler ve yıllardır aynı konuları işlemiş olmaktan şikâyet etseler de ölçme ve değerlendirme sürecinde yükseköğretimde de aynı hataların devam ettiği anlaşılmaktadır. Ama otuz yıldır üniversitelerde okutulan bu dersin amacına ne kadar hizmet ettiği hususunda değerlendirmeler yapılsa da sorunları giderici adımlar atılmamıştır.

Türk Dili dersi üzerine yapılan araştırmalar dersin amacı ve içeriği, öğrenci ilgisizliği, ders saatinin azlığı ve uygulanan yöntem gibi problemler olduğunu ileri sürmekte ve çözüm önerileri sunmaktadır. Bu çalışmada da benzer problemler tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmayı diğerlerinden ayıran en önemli fark aksiyon araştırması olmasıdır. Aksiyon araştırmasının gereği olarak araştırmacının dersin öğretim elemanı olması, dersin amacı ve amaca yönelik düzenlenen içeriğin uygulamada etkin olup olmadığının eleştirel gözlemlerle yansıtılması; gerek görüldüğünde yöntem, teknik veya içeriğin değiştirilmesi ve içinde bulunulan ortama ve öğrenciye göre seçenekler üretilerek etkililiğin artırılması sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümler teoriden uygulamaya geçirildiğinde elde edilen sonuçların önemini arttırmaktadır.

Araştırmanın yaklaşımı uygulamaları sistematik olarak anlamak, değerlendirmek ve değiştirmek amacını güttüğü için çerçeve programın öngördüğü şekilde dersin işlenmesi sürecindeki gözlemler ve öğrenci görüşleriyle durum anlamlandırılmaya çalışılmış, veriler değerlendirilmiş ve uygulamalarda değişikliğe gidilmiştir (Ekiz,2006). Bu çalışmayla tespit edilen sorunların bazıları, Türk Dili dersi üzerine yapılan başka araştırmaların tespitleriyle benzerdir. Ancak dersin uygulayıcı tarafından yürütülen uygulamasının ders esnasında bizzat gözlemlenmiş, literatür kapsamında ve sınıf ortamındaki deneyimleri ışığında değerlendirilmiş olması; bununla birlikte ortaya koyulan çözümlerin denenmiş olması ve öğrencilerin görüşlerinin de aynı paralellikte değerlendirmeye katılmış olması çalışmayı farklı kılarak önemini arttırmaktadır.

Aksiyon araştırmasının sunduğu imkân olarak öğretmenler kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakabilme, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama,

sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Literatür taraması sonucunda bu alanda yapılmış ilk aksiyon araştırması olduğu düşünülen bu çalışma, bu bakımdan ayrıca önem taşımaktadır. 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde dersin işleniş sürecinde sezilen problemlerden yola çıkılarak uygulayıcının araştırma yoluyla eleştirel bir gözle kendisini değerlendirmesi, gözlemlerini yansıtması ve bilinçli açıklamalar yaparak çözümler üretmesinin bu alanda ilk defa yapıldığı düşünülmektedir.

Kuram merkezli den daha çok uygulama merkezli olan ve elde edilen sonuçların doğrudan ve bizzat uygulamaya aktarabilme imkânı sağlayan aksiyon araştırmasının Türk Dili dersinde uygulanmasıyla meslek yüksekokullarındaki öğretim ortamının yansıtılması, öğretim elemanının rolünün ne denli önemli olduğunun vurgulanması, ortaya çıkan problemlere öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çözüm üretilmesi ve bu çözümlerin uygulanarak tecrübe edilmesi imkânı olmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde öğrenci günlükleriyle araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin karşılaştırmalı incelenmesi neticesinde öğrencilerin talepleriyle ihtiyaçları, öğretici ve öğrencinin birbirleri hakkındaki değerlendirmeleri ortaya konmuş ve tespit edilen sorunların sebepleri derinlemesine irdelenebilmiştir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Öğretim sürecinde uygulayıcı tarafından sezilen ve bu alanda görev yapan meslektaşların araştırmalarında (Adalı, 1983; Alyılmaz, 2010; Zülfikar, 1977; Duman, 1997; Vural, 2007; Cemiloğlu, 2004; Dağaşan, 1996; Önkaş, 2010;) ortaya koydukları Türk Dili dersine ilişkin bazı sorunlar araştırmanın probleminin oluşmasında etkili olmuştur. Araştırmalarla tespit edildiği gibi öğrencilerin dil bilincinden yoksunluğu, ihtiyaçlarının farkında olmamaları, derse ilgisiz davranmaları, ders içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermediği ve doğru Türkçe ile konuşup yazmalarını sağlamadığı ve sınıf ortamlarının dersin amacına ulaşmasında yetersiz kaldığı fark edilince sistematik araştırma sürecine girilmeye karar verilmiştir. Bu süreçte veri toplanması ve bu verilerin analiz edilerek değerlendirilmesi yapılırken yönlendirici yaklaşım “Dersin uygulayıcısı olarak kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim ve Türk Dili dersini nasıl daha etkili kılabilirim?” sorusu olmuştur. Araştırmanın problemini ise “Meslek yüksekokullarında

mecburi olarak okutulan Türk Dili dersini veren öğretim elemanı olarak bu dersin etkililiğinin artırılması için uygulamalarımı nasıl geliştirebilirim?” cümlesi oluşturmaktadır. Araştırma sürecini başlatan bu problemin alt problemleri ise araştırma süreci içerisinde geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerini şunlar oluşturmaktadır:

- 1- Türk dili dersinin etkili kılınmasında öğretim elemanının nasıl bir etkisi vardır?
- 2- Türk dili dersinin içeriği dersi nasıl etkili yapabilir?
- 3- Sınıf ortamı dersi nasıl etkili yapabilir?
- 4- Türk dili dersinin etkili kılınmasında öğrencinin nasıl bir etkisi vardır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu çalışma, 2011-2012 akademik yılı güz döneminde veri toplanması ile sınırlıdır.
- 2- Araştırmacı olarak uygulayıcının gözlemlerine dayalı olarak tuttuğu günlükten elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 3- Öğrencilerin dersin işlenişine yönelik gözlem ve eleştirilerini yazdıkları günlükler ile sınırlıdır.
- 4- Öğrencilere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- 1- Öğrencilerin, görüşlerini samimi ve doğru biçimde yansıttığı varsayılmıştır.
- 2- Görüşme formuna verilen cevapların form uygulanmadan önce geçen tüm haftaları kapsadığı varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR

2.1. Ana Dili

Ana dili ile ana dil terimleri birbiriyle karıştırılmaktadır. Ana dil genel bir kabul olarak “bir ya da birçok dilin kaynağı olan dil” (Vardar, 2002: 17) tanımıyla bilinir. Ana dili ise, Türkçe Sözlük’te (TDK, 2012) “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanır. Vardar (2002: 17) ana dilini, “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak ifade eder. Her iki tanım da içinde yaşanılan ortamın dilini esas alır. Aksan (1975: 427) da ana dilini, “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen ve insanın bilinçaltına inen dil” diye tanımlar.

Çocuk üzerinde annenin dil açısından etkisinden yola çıkarak bazı dil bilimciler ana dilinin anneden öğrenilen dil ile ilgili olduğunu savunmuşlardır. Ancak Danimarkalı dil bilimci Otto Jespersen annenin çocuğa dil açısından büyük ölçüde etkili olduğunu belirtmekle birlikte “ana dili” ile kastedilen kavramın çevreden öğrenilen ve aynı ulus içerisinde ortak dil olarak kullanılan dilin anlaşılması gerektiğini belirtmiştir (Aksan, 1975: 424). “Ana dil” ve “ana dili” kavramlarının karıştırılması, birbirinin yerine kullanılması gibi ortaya çıkan belirsizlik iki kavramda da yer alan “ana” kelimesinin anne ile ilgisinden dolayı karşıladığı kavram konusunda vardır.

Bazı dilbilimciler ise ana dilinin edinilmesini çevreye bağlar. Vardar’ın (2002) tanımında öne çıktığı gibi insanın ana dilini ailesinde veya toplum çevresinde ilk öğrenmesi de söz konusudur. Aslında kişinin annesinden öğrendiği dil aynı zamanda çevresinin de dilidir (Özdemir, 1983).

Ana dilinin önemi o dili kullanan bireyler tarafından çok iyi kavranmış olmalıdır. Kaplan (1985), ana dilini tanımlarken önemini de vurgular: “Anneler çocuklarına sütleri ve sevgileriyle beraber onlar kadar güzel, onlar kadar besleyici bir şey daha verirler: Dil. Dil analardan öğrenildiği için bir insanın kendi diline ana dili denilir. Biz, daha sonra, istersek başka dilleri de öğrenebiliriz ama onlar hiçbir zaman anadilimizin yerini tutmazlar. Anadil bizi ailemize, akrabalarımıza, milletimize, tarihimize bağlar.” (Aktaran: Erenoğlu, 2008: 2).

Ana dilleri ortak olan insanlar arasında kurulan yakınlık, ana dilinin kendisini kullananlara sağladığı bakış açıcı ortaklığından gelir. Ana dili duygusu diye ifade edilen bu ortaklık bebeklik ve çocukluk döneminde oluşmaya başlar ve bilinçaltına yerleşmesiyle kişinin varlığı sürecinde devam eder (Özdemir, 1983). Bu duygu bireyleri millet yapar ve kültür paydaşlığı sayesinde bağlayıcılığını sağlamlaştırır.

Bir milletin özgün vasıflarından birisi kullandığı dilidir. O millete mensup olarak dünyaya gelen çocuklar dili öncelikle annelerinden öğrenirler. Daha sonra o milletin kültürünü de ortak dil olan ana dili sayesinde öğrenir ve benimserler. Dolayısıyla ana dili aslında kültürün bir unsuru iken yeni nesle onu tanıtan bir araçtır da. Milletin bireyleri arasında iletişimi en iyi sağlayan, ortak bir yaşama ortamı kuran ve paylaşmanın ve bütünleşmenin en temel esası ana dilidir.

2.1.1. Ana Dili Eğitimi/Öğretimi

Banarlı (2005), dillerin milletlerin en aziz, en tılsımlı ve en kıymetli servetleri olduğunu; yeryüzünde diller kadar millet fertlerini birbirine bağlayan, onlara birbirlerini sevip anlamakta, hele sevgilerini dile getirmekte yardımcı olan başka kuvvetin olmadığını söylerken, dilin, bir millet için ifade ettiği anlamı vurgular. Bireyleri birbirine bağlayıcı olan dilin, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelmesinden dolayı ona büyük önem vermek gerekir. Aynı dili konuşan yani ana dili ortak olan insanlar “millet” denilen sosyal varlığın temelini teşkil ederler. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ hâline getirir (Kaplan, 2005). Bu bağlamda, bir milletin her bir bireyini diğerleriyle ilgili kılıp ortak bir zeminde buluşturan ana dilinin

eksiksiz öğrenilmesinin, aynı milletin bütünlüğünü bozmadan canlı kalabilmesinin temel şartlarından biri olduğu söylenebilir.

Millet-birey ilişkisi açısından en temel bağlayıcı unsur ve bireyin yaşantısını milletin kültürü hâline getiren ana dilinin öğretimi, üzerinde en fazla durulması gereken bir millet meselesidir denilebilir. Ana dilinin, gerektiği biçimde ve yeterince öğrenilmemesinin, insanların anlama ve anlatma etkinliklerinde yetersiz kalmasına, bu durumun da toplumsal bir varlık olan insanın sosyal yönden olumsuz etkilenmesine neden olacağı düşünülebilir. İnsanlar arasındaki birçok problemin iletişim eksikliği ve hatalarından kaynaklandığı göz önüne alındığında “ana dili eğitimi-toplumsal yaşam” bağıntısının önemi daha iyi anlaşılacaktır (Durukan, 2008: 2).

Dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “öğrenme” olarak isterse işlevsel anlamda bir “edinme” olarak bakılsın, gelişme süreci belli bir sıra izler (Cemiloğlu, 2001’den aktaran: Demir ve Yapıcı, 2007). Bu anlamda ana dili öğretimi, dil becerisinin gelişme sürecine müdahale ederek kendi doğal hâline bırakmamaktır. Çocuğun içinde bulunduğu çevreden okul çağına gelinceye dek edindiği veya öğrendiği dil o çevrenin yöre ağzının özelliklerini taşır. Yöre ağzının özelliklerindeki yanlışlıkları çevrenin de etkisiyle tekrar ettiğinden benimser, eksik ve yanlış kullanımların düzeltilmesi zaman ilerledikçe zorlaşır. Bu sebeple okula başlar başlamaz, çocuğun değişen çevresinin de katkısıyla, ana dili öğretimi devreye girer.

Ana dilinin edinilme süreci doğumla ve aile ortamında başlayarak en az altı yıl çoğunlukla aile ortamında devam ettiğinden çocuğun ana dili edinimini sağlamak için ailelerin ne yapacağını Dünder (1981: 638) şöyle açıklar:

Çocuk varlıkların adından, resimlerin renk ve figürlerinden, şiir ve şarkı sözlerinden, yontulardan yararlandırılarak dilimizin ses özelliklerine, hatta ses imlerine, harflerin çıkaklarına uyarlanabilir. Kendisine dilimizin tümce yapısı, hatta tümce öğeleri, tümce içinde ad olan kimi sözcükler, okuma yazma bilmeksizin kavratılabilir. Böylece ilkokulun birinci sınıfına gelen çocuk gözü, kulağı, ağız ve çene durumu bir eğitim sürecinden geçmiş olarak gelir. Kendi bedenindeki organların adlarını, resim ve doğadaki renkleri ve bunların adını, birkaç şiiri, birkaç şarkı sözünü öğrenmiştir ve bunları, ana dilinin olanaklarından da yararlanarak dilimizin bazı temel kurallarına göre okuyabilmektedir.

Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir. Bu durum da dil eğitimini önemli hâle getirir (Alyılmaz, 2010: 729). “Ana dili eğitiminde başarı yolunun iki temel ayağı vardır. Bunlardan birincisi aile, ikincisi okuldur, özellikle de ilköğretim okullarıdır. Elbette bu süreçte dikkate alınması gereken ve dil eğitimine olumlu veya olumsuz etkileri olan başka sosyal, kültürel ve teknolojik sebepler vardır. Ama ille de aile ve okul eğitimi...” (Günşen, 2006: 183).

Aslında çocuk ana dilini ailesinden ve çevresinden edindiği için okullarda planlı bir şekilde yürütülen ana dili öğretimi tam olarak öğretim sayılamaz. Çocuk zaten okula ana dilini öğrenmiş olarak gelir. Okullarda yapılırsa eksiklerin giderilmesi, kullanımın iyileştirilmesi ve ana dili bilincinin verilmesidir. En sondakinin en başta verilemediği zamanlarda çocuk çevreden öğrendiği hâliyle ana dilini eksik ve hatalı olarak kullanmaya devam eder. Bu durumda ana dili derslerinin geleneksel görevlerinin yetersiz kaldığı görüşünden hareketle okullardaki öğretim uygulamalarına yeni bakış açıları getirilmiştir.

Bu bakış açıları doğrultusunda öğretim ilkeleri, değişen ana dili derslerinin amacı ve görevi yazılı ve sözlü dilde, çocukların mümkün olduğu kadar toplumun tüm iletişim alanlarında kullanılan dil seviye ve özelliklerini öğrenmelerini sağlamak ve dil becerilerini geliştirmek ve ilerletmek olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2003a: 7). Ana dili öğretimi aynı zamanda öğrencinin ahlak ve ruh yapısını etkilerken, öğrencinin ana dilini doğru ve güzel kullanmasını ve düşünce derinliği kazanmasını sağlar (Tezcan, 1983).

Öncelikle aile ve yakın çevreden edinilmesi, sonra da okulda kuralları ve özelliklerinin öğrenilmesine rağmen ana dilinin öğrenimi ve öğretiminde tam anlamıyla başarı elde edilememesinde yakın çevre ve okul büyük bir anlam ifade etmektedir. Yine aynı dili konuşan insanlarla beraber yaşayan, onların oluşturduğu çevreyi paylaşan çocuklar model alacakları iyi örneklerle karşılaşmadıkları veya az karşılaştıkları için ana dilini yeterince öğrenememektedir. Bu durumun düzelmesi artık herhangi bir okula devam etmeyen; ama kalabalıklara hitap etme konumunda bulunan herkesin ana dili konusunda eğitilmesine bağlıdır. Bu noktadan bakınca kabul edilecektir ki yükseköğretimde ana dili eğitimi ve öğretimine, dili iyi kullanmaması kötü örnek oluşturacak tüm bireylerin ana dili

bilinci edinmesine kadar devam edilmelidir. Aksan (2004) aynı fikri paylaşmakta ve ana dili kullanımı ve eğitimi konusundaki eksikliklere ilişkin çözüm önerilerini sıralarken doğru ve güzel Türkçe edinilmesi için radyo ve televizyonun çok elverişli bir ortam oluşturabileceği göz önünde tutularak buralarda görev alanların Türkçeye yeterince egemen olmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ana dili öğretimi şüphesiz ki sistemli, planlı ve programlı yapılmak zorundadır. Bu doğrultuda okullarda planlı bir şekilde uygulanmak üzere Türkçe öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Ancak düzenlenişi teorik açıdan bilimsel olsa da hayata geçirilme konusunda sıkıntılar meydana gelmektedir. Ders araç gereçlerinin çocuğa göre olmaması, ana dili etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmaması, ortaöğretim ana dili derslerinin ilköğretimdeki derslerden kopuk olması, programların kuramsal kalması gibi eksikler ana dili öğretimini amacından uzaklaştırmaktadır (Özdemir, 1983).

İnsanın diğer insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendisini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçer (Kayaalp, 1998: 89). Dil ve düşünce arasındaki ilişkiden dolayı ana dili öğretiminin bir diğer amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. İnsan dil aracılığıyla öğrenir, düşünür ve yine dil aracılığıyla düşüncelerini başkalarına aktarır. Öğrenmenin kolaylaşması da doğru ve etkili bir dil kullanımıyla orantılıdır. Bu nedenle ana dilin kullanımındaki başarı ile okuldaki başarı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Yılmaz, 2007'den aktaran: Durukan, 2008). Aksi durumda da Türkçeye hâkim olamayan çocukların diğer derslerde de sıkıntı yaşamasının görülmesi doğal bir sonuçtur. Çünkü ana dili dersi hem ana ders hem de diğer dersler için bir araçtır (Yıldız, 2003b).

2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Özdemir (1983: 27), ana dili dersinin öğretiminde göz önünde tutulacak temel ilkeleri belirlerken ana dili dersinin beceri ve alışkanlık dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma ve geliştirme dersi olduğunu da vurgulamaktadır. Beceri dersi olması, yapma ve uygulatmayı gerektirir. Yaptırılan çalışmalar, okutulan metinler, yazı çalışmaları dil

becerisi kazandırırken kişilikte yargılama gücü, ulusal bilinç gibi kazanımları da edinmeye yönelik olmalıdır.

Bütün bilim dallarının öğretilmesi ana diliyle yapılır. Ana dili bilimin kapılarından birincisini açan bir anahtardır. Ana dili öğrenimini eksiksiz tamamlayamamış bireyler diğer alanlarda başarılı olamazlar. Demirel (2003)'in de ifade ettiği gibi ana dili dersi bir araç olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Okutulan bilim dalı ne olursa olsun, öğrencinin gelişmesi, onun türlü durumlarda bir dilden yararlanma yeteneğine bağlıdır. Bütün dersler öğrenciye ana dilinden yararlanma imkânı verir (Marshall, 1974:7).

Ana dili eğitimi ilköğretimin birinci kademesinde 'ilk okuma ve yazma' dersinin gereği olarak; 'okuma' ve 'dinleme' gibi 'alıcı'; 'konuşma' ve 'yazma' gibi 'verici' etkinlikler olmak üzere iki ana başlık altında ve dört temel dil becerisinin temel düzeyde kazandırılmasıyla başlamaktadır. İlköğretimin ikinci kademesini oluşturan 6, 7 ve 8. sınıflarında Türkçe, lisede Türk dili ve edebiyatı ile dil ve anlatım dersleriyle de devam etmektedir. Aşağı yukarı 11-12 yıllık sürede ana dili öğretimi ve eğitiminde başarısız olduğumuz kabul edilerek yirmi yılı aşkın bir süredir üniversitelerimizde ortak dersler arasında 'Türk dili' dersi de okutulmasına rağmen sonucun pek parlak olmadığı da ortadadır (Günşen, 2006: 179).

2.2. Yükseköğretimde Türkçe Öğretimi

Aksan (1975) yükseköğretimde ana dili öğretimi açısından ortaya çıkan yetersizliklerin başlıca sebebi olarak ilk ve ortaöğretimdeki ana dili öğretimini işaret etmektedir. Ayrıca ilk ve ortaöğretimde bu öğretim gerçekleşirse yükseköğretimde karşılaşılan eksikliklerin giderileceğini vurgulamaktadır. Alyılmaz (2010)'ın da değindiği gibi ilköğretimden itibaren ana dili öğretimi yapılırsa da yükseköğretimde karşılaşılan sorunların temel sebeplerinden birisi Türkçe öğretim programlarıdır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ana dili dersi programları birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olmayıp bütünlük taşımamaktadır.

İlköğretimde bile ana dili öğretime sıfırdan başlanılmaz. Öğrenci edindiği dil alışkanlıklarını da beraberinde getirir. Ortaöğretimin sonunda bu alışkanlıkların kalıcı hâle

gelmesi beklenir. Öğretmenin görevi öğrencideki bu alışkanlıkları değiştirmek değil, var olanlar üzerinde düzeltmelere gitmektir. (Marshall, 1974). Ancak Türkiye’de yükseköğretimde ana dili olarak Türkçe öğretimi daha önceden edinilememiş alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır.

Ana dili dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu gerçeğine rağmen beceri kazandırmaktan ziyade bilgi aktarımından öteye gidememesi, üniversite mezunlarının çoğunun okuma alışkanlıklarının olmaması, okuduklarını ve dinlediklerini tam olarak anlayamamaları, doğru ve düzgün konuşup yazamamaları sonucunu doğurmaktadır. Önkaş (2010) çözüm olarak planlı öğretim hizmeti sağlandığında, etkili yöntem ve teknikler yanında, tam öğrenme modelinin işe koşulmasını önermektedir. Çünkü bu sayede, hatası az olan veya hatalarını düzelten bir okulda, duyarlı ve planlı çabalar da gösterilirse, o okuldaki öğretim sistemi, etkililik yönünden, yüksek nitelikli bir öğrenme sistemine yaklaşabilir (Bloom, 1979’dan aktaran: Sever, 2011: 33).

Ana dili bireylerin kişiliklerinin oluşumunda büyük etkiye sahiptir. Özdemir (1983)’e göre dil düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez ve düşüncelerin salt düşünce olmaktan kurtarılarak bir kalıba dökülmesi ancak dille mümkün olmaktadır. Üniversiteden mezun olan bireylerin anlama ve anlatma becerisini tam anlamıyla kazanmış, eleştirel düşünebilen, dil bilinciyle kültürünü sahiplenmiş karaktere sahip olabilmeleri ana dili öğretimiyle mümkün olmaktadır. İstisnasız her meslek grubuna mensup bireylerin bu becerilere ihtiyacı olduğu için üniversitelerin fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu ve program ayırt etmeksizin her öğrenci ana dilinin tüm vasıflarını öğrenmeli ve özümsemelidir. Yalçın (2002)’in dediği gibi ortak ana dili eğitim öğretiminden geçmiş çok farklı meslek gruplarına mensup insanların oluşturduğu kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesi bir toplumu güçlü kılar (Aktaran Sinan, 2006: 76). Bu da yükseköğretimde verilecek ana dili öğretimi ile tam anlamıyla mümkün olabilir.

2.2.1. Türk Dili Dersi

Türk Dili dersi 1968’de Hacettepe Üniversitesinin hazırlık sınıfında ve 1977’de Ege Üniversitesinde okutulmaya başlanmıştır. YÖK’ün kurulmasından (1981) sonra bütün üniversitelerde Türk Dili dersinin okutulması gündeme gelmiş; ilköğretim ve liselerde ana dili eğitiminin yeterince yapılamadığı göz önüne alınarak Türkiye’deki bütün üniversitelerin öğretim programlarında Türk Dili derslerine yer verilmiş; bu dersle ilgili bir çerçeve program hazırlanıp yayımlanmıştır. Türk Dili derslerinin başlangıçta 4 yıl (8 yarıyıl) okutulması kararlaştırılmış; ancak 1991-1992 öğretim yılında 1 yıla (2 yarıyıla) indirilmiştir. Bugün bütün devlet ve vakıf üniversitelerinde Türk Dili dersleri, 1 yıl (iki yarıyıl) boyunca haftada iki saat olarak yapılmaktadır (Çotuksöken, 2010).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun 5/1 maddesiyle Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil derslerinin, 1982-1983 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere üniversitelerde ortak zorunlu ders olarak okutulması hükme bağlanmıştır. Yükseköğretim Kurulunca 1983 yılında konuyla ilgili bir komisyon kurulmuş, komisyonca hazırlanan ‘Üniversitelerde Okutulacak Türk Dili Dersleriyle İlgili Görüşler ve Öneriler’ başlıklı raporla ilgili alınan bir kararla rapor benimsenerek uygulamaya konulmuştur. Söz konusu raporda, ‘Üniversitelerde rektörlüklere bağlı olarak birer Türk Dili bölümünün kurulması ve eğitimin bu bölümce yürütülmesi; kadro ve öğretim elemanı temini; Türk Dili El Kitabı ve Metinler Antolojisi hazırlanması’ gibi hususlar yer almakta; rapor ekinde, çerçeve ders programı ile ‘Uygulamada Kullanılacak Metinlerle İlgili Kitaplar ve Öğrenciye Tavsiye Edilecek Eserler’ listesi bulunmaktadır (Dağaşan, 1996: 10).

Henüz Türk Dili dersinin üniversitelerde okutulması mecburi değilken bazı fakülte ve yüksekokullarda (Ankara Üniversitesi’ne bağlı Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Basın-Yayın Yüksekokulu, Eczacılık Fakültesi gibi (Ateş, 2007: 15)) Türkçe Kompozisyon dersi de okutulmaya başlanmıştır. Ancak bu eksikliğin üniversiteye gelmeden giderilmesi gerektiği düşüncesiyle bazı çevrelerce bu dersin okutulması yadırganmıştır. Öğrencinin yazım kurallarına, dil bilgisine gerekli önemi vermemesi; yazılı kâğıtlarına yansıyan dil ve anlatım bozuklukları ve okunaksız yazılarının bilgilerini doğru ve anlaşılır biçimde aktarmalarına engel olması dersi gerekli

göstermekteydi. Dersin okutulmasına başlanmasından bir süre sonra da olumlu sonuçlar alınmıştır (Zülfikar, 1977: 7).

1983 yılında komisyonca hazırlanan çerçeve programın “giriş” ve “amaç” kısımları şöyledir:

İlk ve orta öğretimde dil bilgisi ve Türkçe dersleri yeterli ölçü ve nitelikte ele alınmadığı için üniversiteye gelen öğrenciler, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneğini kazanamamış bulunmaktadır. Bu sonuçta, Türk dilinin elli yıldan beri çeşitli yönlerde çekilmesinden doğan istikrarsızlığın da etkisi vardır. Bu durum, üniversite öğrenimi için yetersizlik olarak kendini göstermiş ve yüksek öğretime Türk Dili derslerinin konmasını zaruri kılmıştır.

Üniversitelerde okutulacak Türk Dili derslerinin amacı: Yüksek öğrenimini tamamlamış olan her gence, ana dilinin yapı ve işleyiş özelliklerini gereğince kavrayabilmek; dil-düşünce bağlantıcı açısından, yazılı ve sözlü ifade vasıtası olarak, Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneği kazandırabilmek; öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dili hâkim kılmak ve ana dili şuuruna sahip gençler yetiştirmektir.

Fikirlerin maksada göre en mükemmel şekilde ifade edilebilmesi için gerekli kuralları kapsayan retorik bilgisi, her meslekte yetişmiş gençler için önemli bir konu teşkil etmektedir.

Bu bakımdan yüksek öğretim kurumlarında verilecek Türkçe derslerinin, liselerde verilen Türkçe ve edebiyat derslerinin bir devamı olarak özellikle retorik alanında yoğunlaştırılması yararlı olacaktır. Diğer taraftan gençlerin yazılı kompozisyon yanında düzgün ve etkin bir hitabet alışkanlığı kazanmaları da ihmal edilmemesi gereken bir husustur.

Batı ülkelerinde bu konuda yazılmış kitaplardan da yararlanılarak Türkçe ders programlarından kitleye hitap etme tekniğine ait usul ve kuralların öğretilmesi mümkündür.

Bu konuda başta Atatürk olmak üzere değerli Türk hatiplerinin konuşma metinlerinden yararlanmak yerinde olur.

Gerekçeden de anlaşılacağı üzere yükseköğretimde ana dili öğretimi olarak Türk Dili dersinin verilmesiyle ilk ve ortaöğretim kademelerinden gelen eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu gerekçe aynı zamanda bir tespit içerir: Yükseköğretim

öncesi ana dili öğretimi yetersiz kalmaktadır. Cemiloğlu (2004) da ortaöğretimi tamamlamış olan öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerinde gerçekten büyük aksaklıklar görüldüğünü doğrular. Ayrıca yabancı dil hayranlığı, dil bilincinden yoksunluk, Türkçeyi doğru ve güzel kullanan örneklerin azlığı gibi sebepler gerekçeyi devam ettirmektedir.

Bazı dilbilimciler, çerçeve programda da belirtildiği gibi, yükseköğretimde ortaya çıkan ana dili öğretimine ilişkin eksiklik ve sıkıntıların kaynağı olarak ortaöğretimi işaret etmektedir.

Aksan (1975) bu doğrultuda, ortaöğretim kademesindeki gençlere ana dilini eksiksiz kullanma ve düşündüklerini rahatça ve doğru anlatma yetisi kazandırmayı nitelik ve nicelik açısından yeterli bir öğretim kadrosunun yetiştirilmesi ve öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaya bağlar. Ancak okullarda –ortaöğretim kurumlarında- dil bilgisi ve kompozisyon derslerinin yeterince okutulmadığını; bu sebeple yükseköğretim mezunlarında görülen eksikliklerin temel sebebinin ortaöğretim düzeyinde ana dili öğretimi açısından belirgin olan yetersizlikler olduğunu ifade eder (s.432).

Üniversite öncesi temel bilimler ana hatlarıyla incelenirken, üniversitede uzmanlık alanlarının ayrıntılarına inilmektedir. Yükseköğretim öncesinde Türk Dili dersi gibi kimi kültürel derslerin yeterli verilmemesi veya ‘aydın kimlik’ oluşturmada daha derinliğine işlenmesi ihtiyacıyla uzmanlaşma döneminde bu derslere yeniden yer verilmektedir (Vural, 2007: 497).

“Ana dilinin yükseköğretimde bir sorun olmaması gerekir. Ana dilinin kavratılması ve öğrencinin belirli bir kültür diline kavuşturulması yükseköğrenime bırakılmamalıdır. Oysa yurdumuzda öğrencinin büyük bir bölümü ana dilinin kurallarını yeterince kavramadan yükseköğrenime gelmektedir” (Karadağ, 2003’den aktaran: Vural, 2007). Yükseköğretimde öğrencilerin doğru ve düzgün yazamaması; bilgilerini açık, anlaşılır biçimde aktaramaması öğreticilerin öne çıkan yakınmalarıdır. Bu da Türk dili öğretiminin yüksek öğretime kadar sarkmasının sebeplerindendir (Adalı, 1983).

Bundan yaklaşık otuz beş sene önce dil bilgisi ve yazıma yeterince önem verilmediği ifade edilirken, yakın zamanda ise dil bilgisinin derste ağırlıklı olarak işlenmesinden şikâyet edilmektedir. Zülfikar (1977: 7-8), dil bilgisinin örneksiz, uygulamasız, bir amaca yönelmemiş bir biçimde öğretilmekte olduğunu; dil bilgisi öğretiminin, doğru yazmanın, doğru konuşmanın, halk ağzından kurtulmanın, yazı diline kavuşmanın emrine verilmediğini ifade eder. Ayrıca çok kimsenin dikkatsizce yazılarını yazdığını ve onlara göre önemli olan yalnızca bir düşüncenin, bir anlatımın aktarılması iken noktalama, yazım ikinci plandadır diyerek dil bilgisinin öğretimi ve kullanımıyla ilgili eksiklikleri belirtir.

Önkaş (2010) ise üniversitelerde dil öğretiminin genel amacının okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek olduğundan dolayı öğretimin yalnızca dil bilgisi dersine dönüştürülmüş, kuru, sıkıcı bilgilerle değil; okuma ve anlatma eğitimi temel alan uygulamalara dönük olması gerektiğini ifade eder (s.126). Benzer düşüncüyü Cemiloğlu (2004) öğrencilere dil bilinci ve ana dili sevgisinin dil bilgisi konuları ile verilemeyeceği kanaatiyle destekler. Çünkü “amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” (Adalı, 1983: 35).

İlk zamanlar üniversite öğrencilerinin yazılı ve sözlü ifadede yetersiz kalmalarına rağmen dersin müfredata konulmasına karşı çıkanlar olmuştur (Zülfikar, 1977). Bu durum, dil bilincine sahip olmamaları ve dilin tüm alanları kuşatıcılığının farkında olmamalarının sonucudur. Bugün biyoloğun, ekonomistin, kimyagerin Türkçeyi bilip bilmediğinin önemli olmadığı görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Bu görüşe katılmak mümkün değildir. Çünkü bir toplumun huzurlu, mutlu olması, o toplumun yetiştirdiği bilim adamlarının başarısına bağlıdır (Duman, 1997’den aktaran: Çiçek, 2007: 8).

Ana dili meselesi, sadece dil ile uğraşan bilim adamlarının değil, o dili kullanan tüm bireylerin meselesidir. Dolayısıyla kültürü ve tarihi yaşatıp gelecek nesillere aktaran ana dilinin herkesçe sahiplenilmesi gerekmektedir. Ancak yakın geçmişte ve bugün görülmektedir ki Aksan (2004)’ın dediği gibi kitap başlığından ünlü bir başyazarın yazısına, bir devlet kuruluşunun genelgesinden resmî yazışmalara kadar çeşitli yazım, anlatım ve kullanım kusurlarına rastlanmakta, bunlar radyo ve televizyon gibi, çok geniş

kitlelere seslenen araçlara da sığramaktadır. İşin üzüntü veren yönü, çoğu kez bu yanlışlıkların önemsenmemesidir (s.182).

Ana dili dersi kuşkusuz bu dersin sınırlarını aşan çok yönlü bir derstir. Bütün öteki dersler de ana dili dersinin malzemesini, kaynağını oluşturur. Öğrenci ana dilini bildiği ölçüde öteki dersleri anlayacak, düşünce yapısı gelişecek; düşünce yapısı geliştikçe de ana diline egemen olacaktır (Tezcan, 1983: 75). Oysa iyi yazma ve konuşma ancak bu alanla uğraşanların işiymiş algısı toplumun genelinde yaygın bir kanıdır. Hatta kendisinin ve öğrencisinin yazım ve anlatım bozukluklarını, kendisi Türkçe veya edebiyat öğretmeni olmadığı gerekçesiyle düzeltme gereği duymayan öğretmenler az değildir. Hâlbuki Türkçe öğretiminin başarıya ulaşması, öğrenimin her alanına yaygınlaştırılmasına bağlıdır (Adalı, 1983: 34).

2.2.1.1. Türk Dili Dersinin Etkililiğini Azaltan Sorunlar

İpşiroğlu (1989)'nun bir grup üniversite öğrencisine yönelik yaptığı bir ankette öğrencilerin %60'ı okuduğunu söylemektedir. Öğrencilerin %25'i piyasa edebiyatı, özellikle gerilim, polisiye, korku, aşk romanları okumaktadır. Bunu sosyal içerikli kitaplar, mizah, psikoloji ve bilim teknik izlemektedir. %35'i Türk yazarlarını sevmekte; arada bir edebiyat ya da sanat dergisi okuyanlar ise %30'luk kesimi oluşturmaktadır. %40'ı okumayı sevmediğini söylemekte ya da "ayrım yapmam, elime ne geçerse okurum" gibi okuma bilincinin eksikliğini gösteren yanıtlar vermektedir (s.44-45).

Yapılan bir başka ankette¹ ise Türk Dili dersinin %86.6 gibi bir oranla öğrencilerin gözünde "işlevsiz ve gereksiz" olduğu ve yazmaya ve okumaya özendirmediği ortaya çıkmıştır.

Başka bir çalışmaya² göre 250 üniversite son sınıf öğrencisinin kelime servetinin ölçülmesi amacıyla yazdırılan toplam 500 kompozisyonun incelenmesi neticesinde

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Yavuz Demir'in 320 üniversite öğrencisi arasında yaptığı "Üniversitelerde okutulmakta olan zorunlu Türk Dili dersinin gerekliliği ve işlevselliği" başlıklı çalışması. (Hürriyet, 12. 08. 2004, Doğan Hızlan)

² Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Musa Çiftçi tarafından 1991 yılında yüksek lisans tezi olarak yapılmış.

öğrencilerin kullandıkları kelimelerin çoğu tekrar etmektedir ve aktif kelime miktarı yaklaşık 1300 kadardır (Dağaşan, 1996: 12).

Duman (1997), yaptığı çalışmada, üniversitelerdeki Türk Dili derslerine giren öğretim elemanlarının, dersin okutulması sonucunda istenen başarının elde edilmesi için, ders saatinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, Çerçeve Program'ın yeniden hazırlanması gibi şartların yerine getirilmesi gerektiğine inandığını; öğrencilerin bir kısmının anılan dersin gereğine inanmadığını, bir kısmının ise dersin gerekli olduğuna inanmakta olduğunu fakat konulardan şikâyet ettiğini ortaya koymaktadır.

Üniversitelerde Türk Dili Öğretimi Kurultayı³ sonuç bildirgesinde Türk Dili dersinin sorunları tespit edilmiştir. Bunlardan göze çarpanlar;

1. Ders saatinin öğrencinin dil becerilerini kullanmadaki eksiklerini gidermede yetersiz kaldığı,
2. Türk Dili dersi beceri geliştirme dersi olduğundan sayıca kalabalık sınıflarda uygulanmasının olanaklı olmadığı,
3. Öğretim görevlilerinin ders yükünün fazla olduğu,
4. YÖK çerçeve programında dersin amacının çok geniş ve bulanık olduğu,
5. İçeriğin kuramsal bilgi ağırlıklı olduğu ve ortaöğretimde verilen bilgilerin yinelenmesine dayandığıdır.

Bu tespitlere dersin alan derslerinin yanında hafife alınması; ders kitaplarının çokluğu ve içeriklerinin ilk ve ortaöğretimin tekrarı niteliğinde oluşu, bunun da dersaneler de hesaba katılınca yıllardır aynı konuları gören öğrencilerde bıkkınlığa sebep oluşu; geleneksel öğretim ve öğrenci ilgisizliği de eklenebilir (Cemiloğlu, 2004; Dağaşan, 1996; Önkaş, 2010; Vural, 2007).

Bütün öğretim kademelerinde ana dili dersinin verilmesine rağmen istenen seviyeye gelinememesini Alyılmaz (2010: 743) farklı kademelerdeki Türkçe öğretim programlarının farklı kurullar tarafından hazırlanmasından dolayı öğretim programlarında sürekliliğin

³ Yıldız Teknik Üniversitesi, 22 Mayıs 2004.

olmamasına bağlar. Dağaşan (1996) da dersin gerekli olduğunu, ancak tüm öğretim kademelerinde ana dili öğretiminin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder.

Vural (2007: 501) Türk Dili dersi alan farklı programlardaki öğrencilerin gerçek ortak ihtiyacının okuma ve yazma olduğunu ifade eder:

Yüksek Öğretim Kurumu, ilgili dersin müfredatında ağırlıklı bir şekilde yer almakta olan dil bilgisi konularını kaldırarak söz konusu olumsuzlukların giderilmesinde önemli bir katkı sağlayabilir. Nitekim bu dersle farklı alanlarda öğrenim gören öğrencileri dil bilgisi öğreticisi olarak yetiştirme amacı güdülmektedir. Okuma ve yazma uğraşısı çerçevesinde ağırlıklı olarak millî kültürümüzün renklerini taşımakta olan metinler okunup çözümlenmeli ve benzer temalar çerçevesinde yazma çalışmalarına imkân tanınmalıdır.

Yazılı anlatım imkânlarını kullanarak düşüncelerini tam ve doğru ifade etmekten yoksun olan üniversite öğrencilerinin bu yönlerinin geliştirilmesi için paragraf konusu ihmal edilmemesi gereken bir konudur. Cemiloğlu (2004) da bu konuda dil kullanma becerisinin en önemli göstergesi olan paragraf konusuna hiç yer vermemiş olmasının Çerçeve Program'ın en önemli eksikliği olduğunu belirtir.

Türk Dili dersinin Çerçeve Programla belirlenmiş müfredatı ve bu programa uygunluk iddiasıyla yazılan ders kitaplarının içeriği ilk ve ortaöğretim ders konularının tekrarı niteliğindedir. Yükseköğretimin amaçlarından birisi de derslerin derinlemesine işlenmesi, bir önceki öğretim kademesinden getirilen becerilerin uygulamalarla tam olarak kişiliğin bir parçası olmasının sağlanmasıdır. “Üniversite öğrencisinin dil becerisini geliştirmek için son bir fırsat” (Ateş, 2007: 18) olan bu ders elbette bir ana dili öğretimi olduğu için içerik önceki derslerin içeriğiyle benzeşecektir. Ancak ders önceki ana dili derslerinin içeriğinin tekrarı ve eksiklerini tamamlayıcı değil; ilk ve ortaöğretimde edinilmesi gereken dil becerilerinin üst seviyeye çıkarılması amacını gütmelidir. Ne var ki Türk Dili dersi yükseköğrenime dört temel beceriden bile yoksun gelen öğrencilerin, daha önceki eğitim hayatında yeterince kazanamadıkları becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda öğrencinin bir yıl önce karşılaştığı konuları yine aynı yöntemle tekrar okumak durumunda kalması kesin olarak bıkkınlık getirecektir. Onun yerine yine

aynı amaca hizmet eden fakat en azından işleyiş tarzını değiştiren bir başka yolun denenmesi uygun olacaktır (Cemiloğlu, 2004).

Üniversite çağına gelmiş ama olup bitenlerin ve olması gerekenlerin bilincinde olmayan gençlerin “Annemizden doğduğumuz günden beri Türkçe konuşuyoruz. Onunla konuşmayı, yazmayı zaten biliyoruz. Hem branş dışı bir dersin bize yararı nedir?” gibi yaklaşımlarla ilgisizlik göstermesi (Vural, 2007: 500); bu ilgisizliğin yazım kurallarına, dil bilgisine gerekli önemi vermeme şeklinde kendisini göstermesi sonucunda bilgilerini anlaşılır ve doğru bir biçimde aktaramamaları (Zülfikar, 1977: 7), dersin en büyük sorunlarından bazılarıdır.

Dersin var oluş sebebi olan öğrencilerin, derse karşı ön yargı ve olumsuz duygularla ilgisiz davranması bütün çabaları boşa çıkarır, çıkardığı da ortadadır. Bu sebeple, öncelikle öğrencilerin ilgisini çekecek ve aşılacak dil bilinciyle dikkatini toplayacak yöntem ve tutumların takip edilmesi, bu sayede derse önem veren öğrenciye dersin amacına uygun beceriler kazandırılması açısından önem kazanmaktadır. Ancak öncelikle dersin önemsiz ve gereksiz olduğuna inanan bilim adamlarının ikna edilmesi ve dersin önemine inandırılması meselesi, üzerinde durulması gereken bir gerçektir.

Türk Dili derslerinin başlangıçta sekiz yarıyıl okutulması kararlaştırılmışken 1991-1992 öğretim yılında iki yarıyıla indirilmiştir. Bugün de iki yarıyıl boyunca haftada iki saat olarak yapılmaktadır (Çotuksöken, 2010). Dağaşan (1996)’a göre bu değişiklik, Türk Dili dersleri için ayrılan zamanı zaman kaybı olarak gören ve programdan kaldırılmasını isteyen bazı bilim adamları ve yöneticilerin ulaştıkları sonuçtur. Ancak ders saati düşürülmesine rağmen konuların aynı kalması, dersin nitelikli ve derinlemesine işlenmesinin önüne geçmiştir.

Üniversitelerde uygun sınıf ortamlarında, öğretim elemanlarının daha az saat ders yükünün olmasının getireceği kafa ve beden rahatlığıyla Türk Dili dersinde uygulamalara daha fazla önem verilerek zaman ayrılabilir. Bu sayede öğrencilere verilmesi hedeflenen dil becerileri kalıcı hâle getirilebilir. Çünkü “ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok,

bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir⁴; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır” (Sever, 2002: 192). “Öğrenme etkin olmayı gerektirir” (Özdemir, 1983: 29) prensibine uyularak öğrencilere güncel metinlerin okutulması ve dinletilmesi yoluyla bu eylemlerin nitelikleri kavratılabilir ve diğer derslerdeki uygulamalarla da pekiştirilerek anlayarak okuma ve anlayarak dinleme alışkanlığı kazandırılabilir (Adalı, 1983).

Ana dili öğretimi çok boyutlu bir etkinliktir. Bunların başında da öğrencilerde ana dili sevgisi ve bilincini oluşturmak gelir. Bu amaçla öğrencilere ana dilinin özellikleri, işleyiş kuralları örnekler aracılığıyla gösterilir ve sezdirilir; aynı zamanda öğrenciler konuşup yazarken ana dilinin özelliklerini ve kurallarını doğru ve özenli kullanmaya yönlendirilir. Ana dilinin anlatım özelliklerini sezip kendi anlatma çalışmalarına da başarılı bir biçimde yansıtılabildikçe öğrencide ana dili sevgisi oluşur; öğrenci dünyayı, çevresini, kendini ana dilinin olanaklarıyla daha iyi kavrayabildiğinin bilincine erer (Çotuksöken, 2002: 11).

Öğrencilere her şeyden önce ana dili bilinci ve sevgisinin kazandırılması gerekir. Türkçeye ait bütün sorunlar ancak dil bilinciyle aşılabılır. Herkesin dile saygı göstermesi gerekir, yetişen nesillere de dil sevgisi ve bilinci yerleştirilmelidir. Her şey ana dili sevgisi, ana dili saygısıyla başlayacak, bu temel üstünde yükselecektir (Safa, 1950’den aktaran: Akçay, 2006; Aksan, 1975: 432; Cemiloğlu, 2004:179; Kavcar, 2008; Zülfikar, 1977).

⁴ “Ana dili öğretimi bilgi değil, beceri öğretimidir” ilkesine 1926 programından itibaren yer verilmeye başlanmıştır (Çiftçi, 1998: 61)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan yöntem hakkında genel bilgilerden sonra araştırmacının rolü ve araştırma örnekleme, araştırma yapılan okul ortamının tanıtımı, okulda yürütülen çalışmanın uygulama aşamaları, veri toplama amacıyla yapılan çalışmalar ve verilerin analizi hakkında açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmada Kullanılacak Yöntemin Seçilmesi

Bir alanda ortaya çıkan problemlerin öncelikle tespiti ve tespite dayalı olarak çözümler üretilmesi için en başta o alanın uygulayıcısının görüşlerine ve yansıtmalarına ihtiyaç vardır. Meslek yüksekokullarında, yüksekokullarda ve fakültelerde okutulan Türk Dili dersinin amaçlarının doğru tespit edilip edilmediği, güncel olup olmadığı ve öngörüldüğü gibi uygulanmasının üniversite öğrencilerinin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarını sağlayıp sağlamadığının ortaya konmasında program yapımcıların değil dersin uygulayıcılarının etkin rol oynaması gerekmektedir. Ayrıca fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında aynı içerikle verilen bu derste sınıf içi bireysel farklılıkların göz önüne alınması bir yana, ondan önce okullar arasındaki öğrenci seviyelerinin farklı olması göz ardı edilmektedir. Meslek yüksekokulunda Türk Dili dersi veren öğretim elemanı olarak dersin etkililiğinin nasıl arttırılabileceğinin, hem problemler hem de bu problemlerin çözümüne ilişkin yapılabilecekler bizzat ortaya konularak bu alanda görev yapanlara yol gösterici olması amacıyla aksiyon araştırmasına karar verilmiştir.

Teorik bilgilerin her zaman ve ortamda uygulanabilir -veya uygulansa da verimli-olamayacağı görüşünden hareketle uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı rolünü de üstlenmesi aksiyon araştırmasının temel özelliğidir. Bu özellik doğrultusunda uygulayıcı olarak dersin işlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf ortamı ve diğer unsurların dersinin verimini arttırmadaki rolünü bilimsel ve somut bir zeminde incelemek için

aksiyon araştırması en doğru seçim olarak düşünülmüştür. Bu yolla dersin etkililiğinin artırılması hedeflenirken uygulayıcının öğretim sürecinde tutulan günlükler aracılığıyla kendisine araştırmacı gözüyle bakarak uygulamasını değerlendirmesi ve mesleki gelişim sağlaması da ulaşılmak istenen bir hedef olmuştur.

3.1.1. Aksiyon Araştırması

Çalışmanın yöntemi nitel bir model olan aksiyon araştırmasıdır. Aksiyon araştırması fikirleri deneme yanılma yoluyla test etmekten değil, önceden belirlenen eylemi hatayı en aza indirmek için uygulamaktır (Lothian, 2010: 61). İki kavramın bir araya gelmesinden oluşur. Bunlardan birisi olan aksiyon, öğretim sırasında düşüncenin uygulamaya aktarılmasıdır. Diğeri ise araştırmadır ve öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için mevcut durumun sistematik olarak anlaşılması, uygulamayı yönlendiren temel düşünce ve varsayımların tespit edilerek geliştirilmeye çalışılması ve alternatiflerin oluşturularak uygulanmasıdır. Bu süreçte etkili öğretim hakkında veri toplanması için öğretmenlerin uygulamaları hakkında kendi ve öğrencilerin düşünceleri ile meslektaşları tarafından gözlenmesi gibi kaynaklar aracılığıyla farklı boyutlardan veri toplanmasını gerekli kılar (Ekiz, 2006).

Aksiyon araştırmasının ilk ortaya çıktığı döneme yani 19. yy sonlarına bakıldığında, Avrupa’da Marksizm’in etkisiyle değişen endüstriyel demokrasi anlayışının getirdiği takım çalışması ve yenilik hareketiyle karşılaşılır. Yani aksiyon araştırmasının kökleri endüstriyel kuruluşlardaki uygulamaların geliştirilmesi, insanların kendi çalışma hayatlarının kontrolünü kendi ellerine almaları fikrine dayanan sistemli araştırmalara uzanır ve Kurt Lewin’le birlikte sistemli ve disiplinli bir yapıya ulaşır (Greenwood ve Levin, 2007). Lewin kurum içerisindeki sorunların, kurumda çalışan bütün bireylerce ortak bir hareketle ve içindeki buldukları sosyal çevre içerisinde çözülebileceğini savunur. Lewin’e göre işbirliği aksiyon araştırması için vazgeçilmez bir elementtir (Hopkins, 2008). McTaggart’a göre aksiyon araştırması ilk defa İkinci Dünya Savaşı’nın ardında Amerika’daki okullarda popülerite kazanır ve oldukça yaygınlaşır. Ancak aksiyon araştırmasının Amerika kıtası dışına taşması, 1983’te Donald Schon’un “Yansıtıcı Uygulayıcı” (The Reflective Practitioner) kitabının yayınlanmasıyla gerçekleşir ve

eğitimciler kendilerine ve kendi uygulamalarına sistematik bir eleştirelilikle yaklaşmaya başlarlar (Burns, 1999).

Aksiyon araştırması bir uygulama içerisinde olan uygulayıcı ya da uygulayıcıların kurum içerisinde bir araştırmacı veya araştırmacı topluluğu, hem bu araştırmanın katılımcısı hem de öğrenen olarak kendi uygulamalarını geliştirmek için sistematik bir şekilde yürüttükleri bilimsel bir araştırma yöntemidir (McNiff ve Whitehead, 2002). Kişinin ya da kişilerin kendi uygulamalarını anlamaya, geliştirmeye yönelik planlama, uygulama, veri toplama ve değerlendirme, yansıtma basamaklarından oluşan döngüsel bir araştırma yöntemidir (Riel, 2010). Aksiyon araştırmasının bazı temel özellikleri, var olan uygulamayı eleştirel bakış açısıyla ve araştırmaya dayalı olarak geliştirmektir; katılımcılar kurumda çalışan bütün elemanlar olabileceği gibi bireyler de olabilir ve katılımcılar dahi araştırmacı rolünü üstlenerek araştırmaya görüş ve yansıtıcı fikirleriyle katkıda bulunurlar. Döngüselidir; araştırmacılar var olan uygulamaları üzerinde eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde düşünür, yeni bir model planlayıp onu uygular, sonuçlarını değerlendirir ve tekrar modeli gözden geçirir, gerekli değişiklikleri yapıp oluşturulan yeni model test edilir ve döngü bu şekilde devam eder. Bu gözlem ve değerlendirme bilimseldir. Çünkü sistematiktir ve veriye dayalıdır; araştırmacılar/uygulayıcılar kendi eylemlerinin mantığını bilimsel verilere dayandırır. Ayrıca aksiyon araştırmasının kuvvetli bir yönü de uygulama ve veri toplama sürecinin uzun süreli olmasıdır; bu da verilerin güvenilirliğini arttıran bir etkidir. Aksiyon araştırmasının özünde, kişinin kendi eylemlerine eleştirel yaklaşabilmesi, kendi eylemlerini objektif ve bilimsel veriler ışığında değerlendirip kendi uygulamasını geliştirmesi mantığı yer alır (Kemmis ve McTaggart, 1988).

Aksiyon araştırmasında, araştırılacak durum ve bu duruma ilişkin soruların gerektirdiği şekilde hem nicel hem de nitel ya da karışık veri toplama teknikleri kullanılabilir. Buna rağmen çoğu zaman, aksiyon araştırmasının bağlam duyarlı ve bağlama özel olması pozitivist paradigmalarda dışlanmasına yönelik bir yaklaşım oluşturmuştur (Costello, 2002). Aslında aksiyon araştırması ne tek başına nicel araştırmanın varsayımlarını savunur; ne de nitel araştırmaya varsayımlarını dayandırır. Amaç herhangi bir sorunu çözmek olduğu için her ikisinin bazı varsayımlarını savunarak, her ikisinin de metotlarından yararlanır (Ekiz, 2003).

Sosyal konuların kontrollü laboratuvarlarda çalışılması, pratikteki sorunların çözümünde etkili olmamaktadır. Geleneksel araştırma yöntemlerinin veri toplama amacı keşfetme ve öğrenmeye yöneliktir; fakat aksiyon araştırmasının asıl amacı eylemin kendi bağlamında geliştirilmesidir. Geleneksel araştırma yöntemleri sorunlara çözüm bulma amacı gütmeyiz; ama aksiyon araştırması durumsaldır, problemi kendi bağlamında tespit eder ve yine aynı bağlamda çözer (Cohen ve Manion, 1995). Aksiyon araştırması “uygulanmış araştırma” olduğu için uygulamacıların kendi hayatları hakkında pratik kararlar vermelerine yardımcı olduğu kabul edilir. Uygulanmış araştırmalarda amaç, kuram üretmek ve genellemelerde bulunmak değil, uygulamayı geliştirmek veya uygulamada ortaya çıkan herhangi bir sorunu bilimsel işlemleri takip ederek çözmeye çalışmaktır. Diğer araştırmalardan ayıran iki önemli etken bulunmaktadır: (1) uygulama dışından gelen (örneğin, okul dışından) uygulamacılar (örneğin, öğretmenler) üzerine değil de, uygulamacıların bizzat kendileri tarafından yürütülmesi, (2) elde edilen sonuçların doğrudan uygulamaya (örneğin, sınıfa) aktarılabilmesi. Anlaşılmaktadır ki aksiyon araştırması kuram-merkezliiden ziyade uygulama-merkezlidir. Ancak bilinmelidir ki aksiyon araştırması sadece problem çözmeye değil, aynı zamanda problem oluşturma ve problem ileri sürmeyi de içerir (Ekiz, 2006: 44-72). Karmaşık teorik araştırmalarda, diğer bir deyişle uygulamalı ve temel araştırmalarda önerilecek hipotezlerin savunulabilmesi, ancak önceden yapılmış birçok aksiyon araştırmalarından elde edilen bulgularla mümkün olabilmektedir. O hâlde, eğitimde ne kadar çok aksiyon araştırmasına yer veriliyorsa, o oranda temel ve uygulamalı araştırmaların yapılmasına zemin hazırlanmış olur (Uysal, 1974: 22).

Aksiyon araştırmasının iki temel aşaması vardır; ilk aşama olan teşhis aşamasında problem analiz edilir ve buna uygun hipotez geliştirilir; tedavi aşaması olan ikinci aşamada hipotez test edilir. Aksiyon araştırmasında sorulan sorular, geleneksel araştırmalardan farklıdır. Aksiyon araştırması; “Buradaki uygulamanın kalitesini nasıl geliştirebilirim?” ya da “Bu kurumdaki eğitimi nasıl geliştirebilirim?” tarzında sorular sorarken, geleneksel araştırma “Burada olmakta olan şey nedir?” “Bu öğretim yöntemi yetişkinler üzerinde etkili midir?” “İki dilliler telaffuz öğreniminde daha mı başarılıdır?” gibi sorulara cevap arar (Greenwood ve Levin, 2007).

Aksiyon araştırmasının problem çözüme etrafında gelişen mantığı ve pratik odaklılığı eğitimciler için bu araştırma modelini vazgeçilmez kılmıştır (Troudi ve Riley, 1996). Aslında öğretmenler ders esnasında zaten sınıflarını gözlemliyor, zaman zaman oluşturdukları hipotezleri test ediyor, bu doğrultuda uygulamalarında değişiklikler yapıyor olsalar da, aksiyon araştırması bu gözlemi sistematik ve disiplinli hâle getirerek bilimsel ve dolayısıyla güvenilir kılmaktadır. Aksiyon araştırması yapan öğretmen her adımına gerekçe göstermek ve bu gerekçesinin haklılığını ispatlamak, vardığı sonuçları dayandırdığı verileri sunmak durumundadır. Dolayısıyla, aksiyon araştırması her ne kadar nitel araştırma yaklaşımı altında yapılsa da bir objektiflik ve bilimsellik arz etmektedir. Aksiyon araştırmasının eğitimciler için diğer bir can alıcı özelliği de beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan sorunlara ve durumlara kolayca adapte olabilmesini sağlayan esnek yapısıdır. Oysa bu durum nitel ağırlıklı geleneksel araştırma yöntemlerinde neredeyse hiç kabul görmeyen bir özelliktir. Ayrıca geleneksel araştırma yöntemleri doğrudan uygulama ve çözüm odaklı olmadıklarından eğitim alanındaki sorunların çözülmesi ve uygulamaların geliştirilmesinde oldukça duruma yabancı kalmakta ve teorikle pratik arasındaki iletişimsizlik sürecin gelişiminde aksiyon araştırmasına oranla daha az etkili olmaktadır (Altrichter ve diğerleri, 1993).

Pozitivist yaklaşımın etkisiyle, kişinin kendi kendini çalışarak bilimsel nesnelliği sağlayamayacağı için öğretmenin araştırmacı olamayacağı (Sokkett, 1993: 51'den aktaran: Ekiz, 2006: 46) görüşünden hareketle öğretmen sadece veri sağlayıcı ve üretilen bilginin uygulayıcısı olarak görülmüş olduğundan öğretmen ile araştırmacı kimliği birbirinden çok uzak iki olgu olarak kabul edilmiştir. Ancak göz ardı edilen nokta sınıf ortamlarında ortaya çıkan sorunların pek çok boyutlu olduğu ve bunları tanımlamak ve dışarıdan çözmek oldukça zordur. Bu sebeple öğretmenler başkaları tarafından oluşturulan kuramları uygulamalarına aktarmaktansa kendi kuramlarını oluşturmaktadır. Stenhouse (1984), etkili öğretmenlerin profesyonel kararlarında bağımsız olmaları gerektiğini belirtir. Zaten öğretmenlerin profesyonel olarak başkalarına bağımlı olmadığını, ancak bunun başkaları tarafından üretilen düşüncelere kapalı olduğu anlamına gelmediğini, başkalarının düşüncelerinin onların kendi kararları sürecinden geçmesi gerektiğini ifade eder. Bunu gerçekleştirecek olan aksiyon araştırmasıdır (Aktaran: Ekiz, 2006: 66).

Stenhouse, 1970’li yıllarda aksiyon araştırmasını öğretmenler için geliştirmiş ve tüm çalışmalarını bu yönde sürdürdüğü için aksiyon araştırması terimi yerine “araştırmacı öğretmen” terimini tercih etmiştir. Özellikle merkezî program geliştirme çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını fark edince öğretmenlerin de araştırmacı olmaları ve yerel program geliştirme çalışmalarına katılmaları gerektiğine inanmıştır. Bu düşünceden hareketle aksiyon araştırmasında iki temel özellik vardır: Öğretmenlerin araştırma sürecine katılmaları ve uygulamalarını geliştirmeleridir. Aksiyon araştırmasının üzerinde durduğu nokta, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmeye teşvik edilmesi ve kendilerini araştırmacı olarak görmelerinin sağlanmasıdır (Ekiz, 2006).

Aksiyon araştırmasının temel amacından öğretmenlerin araştırmacı kılınarak uygulamalarını geliştirmelerini sağlamak olarak bahsederken aksiyon araştırmasının sadece öğretmen araştırmacılar için değil akademisyen araştırmacılar için de geçerli olduğu ifade edilmelidir. Aksiyon araştırmasının bir diğer amacı uygulamacıların kendi pratiklerini ve bu pratikleri anlamalarını geliştirmek olduğundan batı toplumlarında akademisyen araştırmacılar tarafından da kullanılmaktadır. Çünkü akademisyenler de aynı zamanda uygulamacı olup, kendi uygulamaları hakkında araştırma yapabilirler (Ekiz, 2009: 183).

Aksiyon araştırması temelde dört adımdan oluşur: Planlama, aksiyon (uygulama), gözlem ve yansıtma (McNiff, 1988’den aktaran: Ekiz, 2009). Öncelikle araştırılacak konu planlanır; düzenlenen plan aksiyon aşamasında uygulamaya geçirilir; araştırma süreci gözlenir ve yansıtma aşamasında araştırma süreci sistematik, aktif ve ısrarlı bir biçimde düşünülür. Bu süreç ihtiyaç duyulduğunda tekrarlanır.

Aksiyon araştırması öğretmenlerin hem kendilerinin hem öğrencilerinin eğitim kalitesini yükseltmek için kendi uygulamalarına yansıtıcı yaklaşımı teşvik eder. Yansıtma aksiyon araştırmasının lokomotif görevini üstlenir. Uygulamanın geliştirilmesi için yansıtıcı düşünme her adımın incelenmesi ve değerlendirilmesinde önemli bir elementtir. Yansıtıcı düşünme sadece aksiyon araştırmacılarının yaptığı bir uygulama değildir. Fakat aksiyon araştırmasındaki yansıtıcı düşünmeyi diğerlerinden ayıran şey sistematik ve ispatlanabilir olmasıdır. Yansıtıcı düşünme öğretmenlerin veya uygulayıcıların kendi eylemlerine, düşüncelerine, duygularına karşı eleştirel olması, önyargılarından ve otoriter

fikirlerden bağımsız olarak eylemlerini, duygu ve düşüncelerini masaya yatırıp analiz etmesidir (Altrichter ve diğerleri, 1993).

Yansıtıcı uygulama akımı ilk bakışta, öğretmenlerin kendi uygulamalarının amaç ve sonuçlarını düzenlemede aktif olmaları gerektiğinin tanınmasını içermektedir. Öğretmenlerin değer ve varsayımlarını bizzat kendilerinin irdeleyerek program geliştirmede etkili roller alabileceklerini vurgulamaktadır. Bu bakımdan aksiyon araştırmasının, bir kişinin kendi uygulamasını değiştirmesi gibi küçük değişimlerle başlayıp, sınıf, okul ve hatta program değiştirme gibi daha büyük değişiklikleri amaç edinmesi yansıtıcı uygulamanın somut örneğini oluşturmaktadır (Ekiz, 2006).

Araştırmanın yöntemi olarak aksiyon araştırmasının seçilmesinin temel sebebi, bu yöntemin, kuram-merkezli anlayışın uygulamadaki sonuçlarının yansıtıcı yaklaşımla sistematik olarak ortaya konması ve uygulayıcının araştırmacı rolünü üstlenerek uygulama-merkezli anlayışla değişim sürecinin bizzat kendisi tarafından oluşturulması imkânını sağlamasıdır. Bu imkân kullanılarak problemlerin çözümünün uygulamaya aktarılıp Türk Dili dersinin nasıl daha etkili kılınabileceğinin cevabının bulunabileceğine inanılmasıdır.

3.1.2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçülmek istenenin ölçülüp ölçülmediğinin ve sonuçların ne derece tekrarlanabileceğinin göstergesi olan geçerlik ve güvenirlilik, bilimsel çalışmalar sonunda elde edilen bilgilerin doğruluğunun ispatlanmasını sağlar. Nitel araştırmalar, özellikle güvenirlilik konusunda bazı testlere tabi tutulamaması, insan davranışlarının değişkenlik göstermesi gibi sebeplerle genellenebilirlik ve tekrarlanabilirlik konularında eleştirilere maruz kalmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Ekiz, 2009). Ancak nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için araştırmacının alabileceği önlemler vardır.

3.1.2.1. Araştırmanın Geçerliği

McNiff ve diğerleri (1996)'ne göre geçerliğin sağlanması için ilk olarak araştırmacı kendine şunu sormalıdır: Yaptığı uygulama ve veri toplama sistematik ve objektif mi? Bu uygulamaları rasyonel temellere dayandırmış mı? İkinci olarak araştırmacı kendi

alanındaki araştırmacıları yaptığı çalışmanın objektifliği ve güvenirliği konusunda ne aıllardan ve ne kadar ikna edebiliyor? Aksiyon araştırmasında geçerliği etkileyen faktörler arasında araştırmacının açıklamayla tasviri, aksiyonla aksiyon araştırmasını, veri ile kanıtı karıştırması n sırayı alır. Buna ek olarak, araştırmacının işlenmiş veriden ziyade ham veriyi sonuç olarak sunmasıdır.

Çalışmada hem araştırmacı hem de ğrenci günlüğünden elde edilen verilerle öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu şekilde anlamı değiştirilmeden verilerin sunulması betimleyici geerliktir. Ayrıca alıntılarda kullanılan kelimeler, yüklenen anlamlar ve amaç hakkında yorumlamalarda bulunulmuştur. Bu da yorumlayıcı geçerliğe girmektedir (Ekiz, 2009).

Çalışma sürecinde başvurulan her türlü stratejinin gerekçesi gösterilmiş ve ulaşılan sonuçların dayandığı veriler sunulmuştur. Bu şekilde çalışmanın objektifliği sağlanmaya çalışılmıştır (Altrichter ve diğerleri, 1993).

Nitel araştırmalarda çoğu kez araştırılan kişiler, araştırma sürecinde incelenmekten, gzlenmekten etkilenerek gerçek davranışlarını sergilemezler (Ekiz, 2004). Bu çalışmada araştırılan kişiler gzlemlendiklerinden ve incelendiklerinden haberdar olmamıştır. Uygulanan görüşme formlarının ise sadece derse ve ğretim elemanına yönelik görüşlerinin alınması için uygulandığı öğrencilere söylenmiştir.

Bu nitel araştırmada araştırmacının araştırma alanının içinde olması, olayın gerçekleştiği ortamda gözlemler yoluyla bilgi toplaması ve bu dinamik sürecin gereği olarak esnek olması, topladığı veriler işığında uygulamasını geliştirmesi, gerekli durumlarda yeni stratejilere başvurması ve farklı veri toplama yöntemleri kullanması araştırmanın geçerliğini arttıran unsurlardır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 256).

Ayrıca Yıldırım ve şimşek (2011: 267)'in dediği gibi bu çalışmada gözlem sürecinde öğrenilenlerin görüşme formu aracılığıyla teyit edilmiş olması araştırmanın geçerliğini arttıran bir unsur olmuştur.

Araştırmanın sonuçlarını okuyan kişilerin okuduklarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesi nitel araştırmada genellenebilirliği sağlayabilir. Araştırma raporunda ortaya konan sonuçları, okuyucu kendi yaşadıklarıyla karşılaştırıp kendisinin de benzer deneyimler yaşadığını düşünebilir. Bunun sonucunda benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturabilir ve kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Ekiz, 2009). Bunu sağlamak için araştırma süreci, örnekleme, ortamı, elde edilen bulgular ve sonuçlar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

3.1.2.2. Araştırmanın Güvenirliği

Nitel araştırmanın doğası gereği gerçekler kişiye, duruma, zamana ve ortama göre değişir ve araştırmanın benzer şartlarda benzer gruplara tekrarlanması durumunda dahi aynı sonuçlara ulaşılması mümkün olmayabilir. Bu durum göz ardı edilmeksizin, nitel bir yöntem olan bu çalışmada güvenirliliğin sağlanması için bazı metotlar uygulanmıştır. Sonuçları desteklemek için çoklu araştırma metodu kullanılarak “üçgenleme” yapılmıştır (Ekiz, 2009: 39). Yani araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanarak araştırmanın güvenirliliği arttırılmıştır. Elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Bu sayede araştırmayı okuyanlar da verileri değerlendirme fırsatına sahip olmaktadır.

Araştırma sonucunda varılan sonuçları teyit ederek güvenirliliği sağlamak için araştırmacı gözlemlerinin yer aldığı araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüğünden elde edilen bulgulara ek olarak uygulan görüşme formundan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde ve öğrenci görüşlerinde ortaya çıkan ortak konular kıyaslanırken araştırmacı günlüğünde yer almayan, ancak öğrenci günlüğü veya görüşme formunda tespit edilen düşüncelere de yer verilerek alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.

Bu çalışmanın uygulama ve veri toplama sürecinin uzun süreli olması da verilerin güvenirliliğini arttıran (Kemmis ve McTaggart, 1988) bir etkidir.

Elde edilen verilerin henüz işlenmeden uzman görüşüne sunulmuş olması ve analizin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenirliliğini arttırması

açısından önemlidir. Araştırma sürecinde belli aralıklarla tez danışmanı ile fikir alışverişinde ve sürecin yönetilmesinde değerlendirmelerde bulunmuş olması güvenilirliğin artırılmasında önemli bir diğer unsurdur.

3.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortamın Özellikleri

Nitel araştırmalar, araştırılan kişilerin yaşadıkları ortamları ya da üzerinde araştırma yapılan konunun geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlenmesini yapar. Elde edilen verilen hangi ortamlarda ortaya çıktığı tespit edilmiş olur. Böylece okulun fiziki, sosyal ve kültürel yapısı öğrencilerin algı ve düşüncelerinin daha iyi anlaşılmasına ve bunların ortaya çıkmasına sebep olan faktörler tespit edilebilir (Ekiz, 2004).

3.2.1. Okul Ortamı ve Özellikleri

Araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Ardeşen Meslek Yüksekokulunda yürütülmüştür. 2006 yılında Rize Üniversitesi adıyla kurulan Üniversitenin adı 2012 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Ardeşen Meslek Yüksekokulu 2008 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Ardeşen ilçesi, merkez yerleşkenin bulunduğu Rize il merkezine 47 km uzaklıktadır.

Okulda müdürün yanında 2 müdür yardımcısı vardır. Ayrıca 9 öğretim görevlisi, 3 okutman görev yapmaktadır. Yardımcı doçent doktor olan müdür ise herhangi bir derse girmemektedir. Okulun birbirinden ayrı ve aralarında yaklaşık 150 metre olan eğitim binası ve idari binası vardır. Eğitim binası 4 katlıdır.

Okulun yerleşkesi ve binaları başka bir kurumdan devralınarak binalar güçlendirilmesine ve çevre düzenlenmesine rağmen eğitim-öğretim için uygunluk arz etmemektedir. Binaların –özellikle eğitim binasının- okul için yapılmamış olması birçok probleme sebep olmaktadır. Odalar arasındaki duvarların yıkılıp odaların birleştirilerek sınıfa dönüştürülmüş olması, koridorların bir sınıf kapısı açıldığında kapanacak kadar dar olması, okulun çevre düzenlemesinin henüz tamamlanmamış olması, okul yerleşkesinde ve yakın çevrede verimli vakit geçirebilecek ortamların bulunmaması, kütüphanenin çok

küçük ve kitap sayısının az olması, öğrencilerin üniversite ortamını bulamaması ve dolayısıyla okullarını benimsememeleri sonucunu doğurmaktadır.

3.2.2. Sınıf Ortamı ve Özellikleri

Araştırma sadece bir sınıf üzerinde değil birbirinden farklı programlara ait dört sınıfta yürütülmüştür. Okulda Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Bilgisayar Programcılığı programlarında öğretim yapılmaktadır. Türk Dili dersinin verildiği birinci sınıflardan Bankacılık ve Sigortacılık bölümünde 63, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları bölümünde 55, Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümünde 42 ve Bilgisayar Programcılığı programında 26 öğrenci öğrenim görmektedir.

Kalabalık iki sınıf olan Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ile Bankacılık ve Sigortacılık bölümlerinin dersleri aynı sınıfta yapılmaktadır. Bu sınıf dikdörtgen biçiminde ve yan yana üç sıra olmak üzere toplam 30 masa ve 60 sandalyeden oluşmaktadır. Sıralar arasında ancak bir insanın zorlukla yürüyebileceği kadar mesafe vardır. Bu sınıf giriş katta olduğu için dışarıdan dersin motivasyonunun bozulmaması için perdeler kapatılarak ders işlenmektedir. Bununla birlikte tahtanın hemen önünde yükseltilmiş ahşap zemin ve kürsü bulunmaktadır. Her bir sınıfta çalışır durumda projektör bulunmaktadır.

Öğrencilerin ders aralarında bina içinde vakit geçirebilecekleri alanın müsait olmamasından dolayı derslerin blok yapılması istendiği için dersler ara vermeden yapılmaktadır.

Öğrencilerin çoğu sınavsız geçişle gelen meslek lisesi mezunlarıdır. Bununla birlikte iyi bir bölümde okuyabilmek için ortaöğretim sonrası dershaneye giden Anadolu lisesi ve normal lise mezunu olan öğrenciler de vardır. Dersler başladıktan yaklaşık iki hafta sonra ek yerleştirme ile gelen öğrenciler de olmuştur.

Öğrenciler çoklukla Ardeşen ilçesi ve çevresinde yaşayan veya aynı çevreden olup da başka memleketlerde yaşayan ailelerin çocuğudur. Öğrencilerle zaman zaman yapılan sohbetlerden anlaşılmıştır ki ailelerin ekonomik durumu orta seviyededir.

Başka memleketten olan ve orada yaşayan öğrenciler Ardeşen’de okuyor olmaktan memnun değillerdir. Öğrencilerin yaşları 18-21 aralığında değişmektedir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı/araştırılan durumunda da olduğu için özel davranma durumunun söz konusu olma ihtimaline karşı son derece dikkatli davranılmıştır. Bu hassasiyetle günlükler danışmana inceletilmiştir. Gözlemler ders esnasında ve sonrasında not edilirken uygulayıcı kimliğinden olabildiğince sıyrılıp, araştırmacı kimliğine bürünmeye çalışılmıştır. Bu tamamen mümkün olamayacağından gözlemlerin günlüğe yazılmasında araştırmacının dışarıdan anlamlandıramayacağı durumların daha net ifade edilmesinde aynı zamanda uygulayıcı olmak kolaylık sağlamıştır.

Eğitim binasının fiziki durumu uygun olmadığından ders aralarında idari binada yer alan özel odaya gidilmiştir. Bazı özel görüşmeler öğrencilerle orada yapılmıştır. Aynı yerde bulunan idarecilere zaman zaman yaşanan sıkıntılar iletilmiştir.

Gözlemler sırasında tespit edilen sorunlar, başka okulda çalışan Türk dili öğretmenleriyle tartışılmış ve neler yapılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur.

3.4. Araştırmanın Örnekleme

Nicel araştırmalarda evren, örneklem gibi kavramlar kullanarak bulgular genellenmeye çalışılırken nitel araştırmada genelleme değil gerçeğe ulaşma hedeflenmektedir. Bogdan ve Bigden (1992)’e göre araştırma sonuçlarının genel evrene uygulanmasıyla değil, örneklem seçimi kaygısı olmaksızın araştırılan benzer kişiler, gruplar ve durumlar üzerine genelleme özelliği gösterilmesiyle ilgilenilmelidir (Aktaran: Ekiz, 2004).

Araştırmada Türk Dili dersinin etkililiğinin artırılması amacı olduğu için dersin tüm birleşenleri katılımcı sayılmaktadır. Türk Dili dersinin veya herhangi bir dersin

vazgeçilmez unsurları olan öğretim elemanı, öğrenci, program ve çevre araştırmanın kapsamı dâhilindedir.

Uygulayıcının araştırmacı rolünü de üstlendiği bu araştırmada örneklemin bir parçası uygulayıcıdır. Uygulayıcı Türk dili öğretmeni olarak göreve 2011 yılı Şubat ayında başlamıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren, 2008 yılında lisans mezunu olduğu Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktadır. Öğretim elemanlığı ve lisansüstü öğrenciliğini aynı anda yürütmektedir.

Örneklemin bir diğer parçası öğrencilerdir. Okulda öğretim yapılan dört bölümün birinci sınıf öğrencilerinin tamamı dersin muhatabı durumundadır. Birinci sınıfa kayıtlı öğrenci sayısı 186'dır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Yürütülen bu aksiyon araştırmasında veri toplamak için araştırmacı tarafından günlük tutulmuş, öğrenciler günlük tutmuşlar ve öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.5.1. Günlük

Günlük, uygulamanın değişik boyutlarını keşfetmeye yarayan güçlü araçlardan biridir. Kendini tanıma, başkalarını tanıma ve kendini başkalarına tanıtmada etkin bir adımdır. Açıklanmamış kişisel bilgilerin açıklanmasına yardımcı olur. Araştırmacının uygulayıcı olduğu aksiyon araştırmalarında öğreticinin kendi uygulamalarını ve düşüncelerini kayıtlara aktarması öğrencilerinin kendi öğrenmelerini ve öğretimlerini farklı bakış açılarından öğrenmelerine katkıda bulunur (Ekiz, 2006).

Günlük, sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerin, gözlemler hakkında yorumların, yorumlara bağlı ya da bağımsız olarak oluşturulan hipotezlerin, açıklamaların, tepkilerin ve hislerin not edilmesini içerir. Araştırmacının her gün yaptıkları üzerinde düşünmesine ve araştırmada sergilediği gelişimi görmesine yardımcı olur. Deneyiminde hangi seviyeye geldiğini veya hangi süreçleri yaşadığını kendisine gösterir (Ekiz, 2006). Richards

(1995'den aktaran Bölükbaş, 2004: 22) da kendi öğretimine eleştirel bakış açısıyla yaklaşmanın, günlük tutmanın benzersiz bir özelliği olduğunu ve öğretmene başka yollarla elde edemeyeceği kendi öğretmenliği ve öğretimini inceleme fırsatı verdiğini ifade eder.

Araştırma sürecinde öğretici, öğrenci veya araştırmaya katılan diğer bireylerden uygulama hakkında günlük tutması istenebilir. Araştırılanların bir kısmını teşkil eden öğrencilerin gözlemlerine, duygularına, tepkilerine, yorumlarına ve açıklamalarına ulaşmada yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada hedefler, öğrencilerin durumları, yapılabilecek alternatif uygulamalar hakkında, kısaca kendi uygulaması hakkında yansıtıcı bilgi edinmek amacıyla aynı zamanda araştırmacı olan öğretici tarafından günlük tutulmuştur. Bununla birlikte araştırma sürecinin başında öğrencilerden de derste ne olduğu, ne olması gerektiği ve ne yapılabileceği konularında her dersten sonra günlük tutmaları istenmiştir. Öğretici günlükleri, yapılandırılmamış serbest yazı formunda özgün olarak oluşturulurken; öğrenci günlükleri ise yarı yapılandırılmış formda yazılmıştır.

İlk ders saatinde öğrencilerden derse yönelik yazmaları istenen günlüğün en az aşağıdaki sorulara cevap verecek nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir:

1. Derste ne oldu?
2. Ne olabilirdi?
3. Dersin hocası neyi yapsa veya yapmasa faydalı olurdu?
4. Konuyu anladım mı, anlamadım mı? Her ikisinin de sebebi nedir?

Öğrencilerden günlük yazmalarının istendiği araştırmacı günlüğünde de yer almaktadır:

“Yöntemime, tavırlarıma karşı; ayrıca sizi bu derste etkileyen arkadaş, aile gibi her türlü unsuru eleştirel bakış açısıyla tamamen nesnel biçimde yazacaksınız. Bundan dolayı size not vermeyeceğim. Ancak üç şeye dikkat edeceksiniz: Laubalilik, lakaytlık, ukalalık yapılmayacak.” (Bel.1:9)

Veri analizlerinde araştırmacı günlüklerine “Belge 1” (Bel.1); ğrenci günlüklerinden birinci eylem aşamasında yazılmış olanlarına “Belge 2-1” (Bel.2-1), ikinci eylem aşamasında yazılmış olanlarına “Belge 2-2” (Bel.2-2) kodu verilmiştir.

3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğreticinin, kendi ğrencilerinin onun ders işleyişi hakkındaki düşüncelerini almasıyla öğretimini düzenlemesine ve gerektiğinde yeniden düzenlemesine imkân sağlayan görüşme formundan elde edilen verilerle öğretici, kendi uygulamaları hakkında ğrencilerinin zihnine girme imkânı da elde eder. Özellikle yarı yapılandırılmış olması öğrencilere esneklik sağlar. Bu sayede uygulamalar hakkında öğreticiye yol gösterici olur. Bu doğrultuda öğretici hem uygulamalarını geliştirir hem de profesyonel olarak gelişir (Ekiz, 2006).

Öğrencilere uygulanan görüşme formunda genel anlamda derse ilişkin görüşleri, uygulamalarla ve öğretici ile ilgili deneyim ve gözlemlerine göre olumlu ve olumsuz yorumları, dersten beklentileri, anlamalarına etki eden unsurları ve dersin etkililiğinin nasıl arttırılabileceğine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formu önce kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere 8 öğrenciye uygulanmış; tam olarak ne kastedildiği anlaşılmayan sorular değiştirilmış; aynı amaca yönelik olduğu anlaşılan sorulardan birisi çıkarılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci eylem aşaması sonunda uygulanmış olanlarına, veri analizinde “Belge 3-1” (Bel.3-1); ikinci eylem aşaması sonunda uygulanmış olanlarına “Belge 3-2” (Bel.3-2) kodu verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma iki aşamalı olarak desenlenmiştir: Birinci aşama, daha önceden sezilen problemlerin gözlem ile ğrenci ve uygulayıcı görüşleri ışığında somut bir Şekilde ortaya konması; ikinci aşama ise tespit edilen problemlere ilişkin literatür ve deneyimlerden elde edilen çözümlerin uygulanması aşamasıdır.

Araştırma sürecinde öğrencilerin tuttuğu günlüklerin beş hafta sonunda toplanmasının ardından yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşlerinin daha sistematik biçimde, alınacak cevaplarla desteklenmesi gerektiği kanaatine varılmış; bunun üzerine yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Birinci eylem aşaması sonrasında öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerden toplanan günlükler ve araştırmacı günlüğü, sürecin içinde olunması ve derslerin devam ediyor olması sebebiyle hemen analiz edilmeye başlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde günlüklere yansıtılan deneyimler yazılmasının hemen ardından değerlendirme ve eleştiriye tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlardan tespit edilen problemlere yönelik eylem planı geliştirilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde literatür taraması da eşzamanlı olarak yapılmış; bu sayede araştırmacının yaklaşımının doğruluğu değerlendirilmiştir.

İkinci eylem aşamasından sonraki 8 haftanın sonunda artık verilerin kendini tekrar etmekte olduğu görülmüş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Veri toplamaya son verilmesinin ardından nitel verilerin analizindeki farklı yaklaşımlarda ortak nokta olan verilerin belirlenmesi ve temaların ortaya çıkarılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) düşüncesinden hareketle gerek araştırmacı günlüğü, gerek öğrenci günlüğü, gerekse görüşme formunda yer alan ifadelerden alıntılar yapıp aynen sunulurken betimsel bir yöntem izlenmiştir.

Nitel veri analizinde belli bir standart olmadığı gibi, standartlaşmaya da karşı gelinir. Araştırmacılar araştırmalarının amacına göre modeller geliştirirler. Bu durum karmaşaya sebep olmaktaysa da araştırmacının yaratıcılığını ön plana çıkarır ve destekler. Böylece ortaya özgün analizler çıkar. Nitel veri analizinin temel amacı, bireylerin öznel bir şekilde yapılandırdıklarının sistematik olarak anlaşılmasıdır. Bu doğrultuda araştırmacı, araştırmanın ve toplanan verilerin özelliklerine uygun, var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirir ve verilerini analiz eder. Analizine kendi çıkarım ve yorumlarını da ekleyerek analizini sonuçlandırır (Ekiz, 2009: 73, Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221).

Wolcott'un (1994) veri analizinde önerdiği üç yol vardır. Birincisi toplanan verilerin orijinaline sadık kalınması ve gerektiğinde alıntılar yapılarak betimsel yaklaşımla

okuyucuya sunulmasıdır. İkinci yol, birincisini de içeren bir biçimde sebep sonuç ilişkisi içinde sistematik analiz yapmaktır. Bu yaklaşımda veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise birinci ve ikinci yaklaşım temel alınarak veri analiz sürecine araştırmacı yorumları da dâhil edilir. Burada araştırmacının katılımcı ve öznel yanı daha çok ön plana çıkmakta, veri toplamanın yanında veri analizinde de, yorumları ve anlayışı ile araştırmacı daha etkin bir rol üstlenmektedir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 222). Bu yaklaşımlar arasında betimsel analiz birinci ve ikinci yaklaşımı; içerik analizi ise, ikinci ve üçüncü aşamaları kapsamaktadır.

İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derin bir işleme tabi tutulması ve betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temaların bu analizle keşfedilmesi söz konusudur. Ortaya çıkarılan kavramların düzenlenmesiyle ulaşılan temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenir ve daha anlaşılır hâle getirilir. İçerik analizinde takip edilen 4 aşama vardır: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Strauss ve Corbin'e (1990) göre üç tür kodlama vardır: Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 229). Araştırmada başvuru olan yol, “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” olmuştur. Bu tür kodlamada kodlar, toplanan verilerin analizine ilişkin bir kavramsal yapı olmadığı için, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. İzlenen bu yola göre veriler okunup incelenmiş, kodlar oluşturulup ulaşılan temalar, tüm verinin işlenmesi için bir kavramsal yapı oluşturmuştur. Bu aşamada veriler tekrar gözden geçirilmiş, kavramsal yapı kapsamında yeniden incelenmiştir. Ayrıca temalara ilişkin veri toplama araçlarındaki pasajların not edilmesi aşamasında incelenen öğrenci ve araştırmacı günlüğü ile görüşme formları tekrar gözden geçirilmiştir.

Veriler, önceden düzenlenmiş temalara göre analiz edilmemiş; analiz aşamasında temalara ayrılmıştır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar

arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu yöntem “sürekli karşılaştırmalı metot”tur. Bu metotta veri analizi, incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan verilerle sürekli karşılaştırılması işlemi kapsamaktadır (Ekiz, 2009). Farklı yollarla elde edilen veriler, devamlı karşılaştırılmış ve tümevarımcı analiz mantığıyla temalara ulaşılmıştır. Bu sayede öğrenci davranışları ve görüşleri tutarlılık yönünden de değerlendirilebilmiştir.

Kodlama işinin sona ermesiyle ortaya çıkan tablo uzman görüşüne sunulmuş, kavramlar ve temalar arasındaki ilişki gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Tüm analizin sonunda ulaşılan “öğretim elemanı”, “sınıf ortamı”, “öğrenci” ve “içerik” temalarına ait kodlar tablolarla görsel hâle getirilmiştir. Miles ve Huberman (1994)’a göre verinin görsel hâle getirilmesi, gerek ortaya çıkan kavramların ve temaların birbirleriyle ilişkilerinin belirgin hâle getirilmesi, gerekse bu kavram, tema ve ilişkilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılması yönünden büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 223).

Yapılanlar özetlenecek olursa;

1. Birinci eylem aşaması sonunda toplanan veriler analiz edilip kavram ve temalar belirlenerek problemler tespit edilmiştir.
2. İkinci eylem aşaması sonunda veri toplamanın sonlandırılmasıyla elde edilen veriler, belirlenmiş kavram ve temalara göre analiz edilmiştir.
3. Kavram ve temalar, aralarındaki ilişkinin gözden geçirilmesinden sonra yeniden yapılandırılmıştır.
4. Kodlama sonlandırılmış, görsel hâle getirilmiş ve buna göre içerik ve betimsel analiz beraber kullanılarak yorumlar eşliğinde bulgular sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında araştırmacı ve öğrenciler tarafından tutulan günlüklerle, öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilerek dört tema ve bunlara bağlı alt temalara ulaşılmıştır. Bu tema ve alt temalar aşağıda verilmiştir:

1. İçerik
2. Öğrenci
 - 2.1. Tutum
 - 2.2. Öz değerlendirme
 - 2.3. Öneri
3. Sınıf Ortamı
 - 3.1. Bilişsel Ortam
 - 3.2. Öğretici-Öğrenci İletişimi
 - 3.3. Fiziki Ortam
 - 3.4. Motivasyon
4. Öğretim Elemanı
 - 4.1. Tutum ve Üslup
 - 4.2. Yöntem ve Teknikler

Veri toplama araçlarından araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile görüşme formunun her biri iki aşamada incelenmiştir. Birinci eylem aşaması “problem tespiti”, ikinci eylem aşaması ise “problemin çözümü” aşaması olarak planlandığı için veriler de bu doğrultuda analiz edilmiştir. Problemin sistematik olarak tespit sürecinin sonunda elde edilen veriler derslerin ve araştırma sürecinin devam etmesi sebebiyle hızlıca analiz edilmiş; tespit edilen problemlere ilişkin planlanan eylem doğrultusunda bazı uygulamalarda değişikliğe

gidilmiş ve derslerin bitmesiyle araştırma ve veri toplama süreci sonlandırılarak veriler sürekli karşılaştırmalı içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.1. İçerik

Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinin içeriği Yükseköğretim Kurulunca düzenlenen “Türk Dili Dersi Çerçeve Programı”na göre belirlenmekte; kaynak olabilecek ders kitapları bu programa göre hazırlanmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretimde Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinin Türk dili eğitimini yeterince yerine getirmediği düşüncesinden hareketle tüm üniversitelerde okutulması zorunlu hâle gelen Türk Dili dersinin içeriği açığın kapatılması ve eksiklerin giderilmesi amacıyla uygun olarak ilk ve ortaöğretimde verilen konuların tekrar niteliğinde olmuştur. Üniversiteye hazırlayan dersaneler de hesaba katıldığında tekrar tekrar öğretilen konular dil bilgisi ağırlıklı olarak aynı kapsam çerçevesinde yeniden verilmektedir (Vural, 2007).

Öğrenci eleştiri ve düşünceleri ile araştırmacının tecrübeleriyle ele alınıp değerlendirilmek için, ders, birinci eylem aşamasında, “Türk Dili Dersi Çerçeve Programına” bağlı kalınarak işlenmeye başlanmıştır. Bu şekilde, programın çizdiği sınırlar içinde kalınarak yükseköğretimde Türkçe öğretiminin amaçlarına ne derece ulaşılabildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu plan doğrultusunda dersin ilk konuları olan dilin tanımı ve nitelikleri, Türkçenin tarihî gelişimi ve diğer diller arasındaki yeri; lehçe, şive ve ağız; ses bilgisi ile ses olayları öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır.

İlk beş hafta Türk Dili dersinde hangi konuların ele alındığı araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

“Öğrenci tepkisini ölçmek için okulun ilk haftalarında önceki eğitim-öğretim hayatlarında gördükleri ve ders müfredatında da yer alan ses bilgisi konusunu işliyorum. Ama sanki daha önce hiç görmemiş gibiler.”(Bel.1:3)

“Küçük ünlü uyumunu üç madde ile ifade ederken 2. madde olarak Türkçe bir kelimedede birinci hecenin dışındaki hecelerde “o,ö” seslerinin olmayacağını ve bu maddenin 3. maddenin temelini teşkil ettiğini ifade ettim.” (Bel.1:11)

Beş hafta devam eden öğretim süreci sonunda öğrencilerden günlükleri toplanmış ve onlara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde elde edilen veriler içinde “aynı konular” kodu en fazla frekansı olan kod olmuştur. Daha net anlaşılması için veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: İçerik Temasına Ait Kodların Frekansları

		<u>1. Eylem Aşaması</u>		<u>2. Eylem Aşaması</u>	
Öğrenci Günlüğü		Kod	Frekans	YOK	
		Aynı konular	11		
		Konuları zaten biliyor olma	5		
		Konuların sıkıcı olması	2		
		Son saat	2		
		Edebi yön	1		
	Konuları sevme	1			
Görüşme Formu		Kod	Frekans	Kod	Frekans
		Aynı konular	8	Edebî yön	4
		Edebî yön	6	Aynı konular	1
		İyi	4	DGS’ye yönelik olmalı	1
		Ders kitabı	1	Güzel konular	1
		Müfredata bağlılık	1	Güzel yazma	1
		Diksiyon eksikliği	1	Gerçek hayata hazırlık	1
		Uygulanabilir konu olmaması	1	Sıkıcı	1
		Seviyeye uygun olmama	1	Gereksiz konular	1
		Sürükleyici olmaması	1	Güncel	1
			Gerçekçi	1	

İlköğretim ve ortaöğretimdeki Türk dili müfredatıyla aynı konuların anlatılmasının dersin hocasının işini kolaylaştırması ve öğrencinin kolaylıkla anlamasını sağlaması gerekirken her öğretim düzeyinde aynı konuların aynı seviyede tekrar edilmesi öğretici ve öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin eğitim düzeyi, meslek tercihi ve ilgileri gibi farklılıklar göz ardı edilerek değişik alanlarda eğitim veren meslek yüksekokullarında dil bilgisi ağırlıklı bir müfredatın takip edilmesi, öğrencinin dersi sıkıcı bulmasına ve dersten edebî zevk alamamasına sebep olmakta; bunun sonucunda öğrenci en azından güzel konuşma ve yazma becerilerini elde edemeden hayatındaki son örgün eğitim kurumundan mezun olmaktadır.

“Dil ve Türk dili kapsamındaki eksikliklerin giderilmesi amacına hizmet etmesi gereken bu derste ne yazık ki geçen seneden edindiğim gözlemleri de katınca bilgiler sanki ilk defa veriliyor gibi.”(Bel.:1:5)

Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin ses bilgisi konusunu daha önce hiç görmemiş gibi bir seviyede olmalarının ifade ediliyor olması ile öğrenciler tarafından *“Yıllardır aynı konuları görüyoruz.”(B.3-1:T1)* diye serzenişte bulunuluyor olması çelişkisinin izahı öğrenci ifadelerinde ortaya çıkmaktadır:

“Türkçe, Türk edebiyatı ve dil ve anlatım bütün konuları hep tekrar ediyor ve sıkılmamıza neden oluyor.”(Bel.3-1:M5)

“İlkokul dörtten beri aynı konuları tekrar tekrar gördüğüm için bu ders seçmeli olsaydı seçmezdim.”(Bel.3-1:T13)

Gençler üniversitede eğitim-öğretim görmenin ayrıcalığını ve üst düzeyliğini yaşamak istemektedir. Artık lise seviyesinin aşılması gerektiği ve daha faydalı ve uygulamaya dönük bir anlayışın hâkim olması gerektiği kanaatindedirler. Türk Dili dersinin içeriği öğrencilere göre ortaöğretim ve ilköğretimde işledikleri konulardan oluşmakta ve üzerine bir şey konulmamaktadır. Türk Dili ders kitapları lisede yıllara yayılarak öğretilen konuların derlenmiş ve ayrıntılardan arındırılmış hâli gibidir. Öğrenciler daha bir iki sene önce gördükleri konuların yine verilmesinden bıkkınlık yaşamaktadır. Derse ilgisiz davranmalarının sebeplerinden birisi dersin “duymaktan bıktıkları” içeriğidir. Bu durum, öğrencilere eksikliklerini göstererek gidermelerini sağlamak bir yana dursun bakışlarını dahi konuya çevirmemelerine sebep olmaktadır.

“Derste büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumunu işledik. İlkokuldan beri işlediğimiz konular olduğu için sıkıldım.”(Bel.2-1:B33)

“İlköğretim ve ortaöğretimde ses bilgisi anlatıldı. Devamlı bunların üzerinde durulması sıkıcı biraz.(Bel.2-1:T18)

“Hocam, işlediğimiz konular bilindik ya hani sürekli o konuları gördük. İnsanların hiç dinleyesi gelmiyor.”(Bel.2-1:Bi7)

Dersin içeriğinin ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinin dışına çıkmamasının öğrencinin o yıllardan üzerinde kalan olumsuz his ve fikirleri değiştiremediği gibi daha da sağlamlaştırmakta olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılabilir:

“Üniversiteye geldim bu dersten kurtuldum derken burada da karşıma çıktı... Ağız, şive ve lehçeyi hocanın verdiği örneklerle anlamaya çalışıyorum. Ama gene de sevmiyorum.”(Bel.2-1:B7)

“Bence üzerinde çok durulmaması gereken konular anlatılıyor. Bu da derste sıkılmamıza neden oluyor.”(Bel.2-1:Bi6)

Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan bir diğer önemli yargı “konuları biliyor olma”dır. Konuları biliyor olduklarını ifade etmeleri daha önceki eğitim-öğretim hayatlarında bunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bir öğrenci fikrini şöyle ifade etmektedir: *“...Bu konuları bildiğimden anlamam kolay oldu.” (Bel.2-1:B20)* Bir başka öğrenci de aynı fikri paylaşmaktadır: *“Bugünkü konuları önceden gördüğüm için anlamakta zorluk çekmedim.”(Bel.2-1: B23)*

Bazı öğrenciler konuları daha önce görmüş olmalarından dolayı rahatlıkla anladığını ifade ederken bazıları ise biliyor olduklarını sanmaktadır:

“Yıllardır aynı konuları gördüğüm için konuları anlayabiliyorum.”(Bel.3-1:T1)

“Aynı şeyleri tekrar edip duruyoruz. O yüzden bazı konularda zorlanmıyorum.”(Bel.3-1:B6)

“Konuyu bildiğimi düşünerek zorlanmayacağımı sanmışım ta ki hoca bana yabancı gelen şeyler söyleyene kadar. Biz lisede biraz yüzeyden geçmişiz sanırım.”(Bel.2-1:B12)

Öğrencilerin ders konularını yıllardır görüyor olmalarının konuları anlayabildikleri yanılığısına düştüğü araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır:

“Hiçbir öğrenciyle istediğim başarıyı elde edemedim. Bu öğrencilere konuları hangi düzeyde anlatacağımı bilemiyorum.”(Bel.1:17)

“Biraz yoklayınca önceki derste işlediğimiz ünlü uyumları, ağız ve şive mevzularının unutulduğunu yahut anlaşılmadığını fark ettim.”(Bel.1:19)

“Çoğu öğrencim yıllardır bu dersi alıp, bir şekilde geçtiği için belki düşünerek belki de bilinçaltında konuları anlamış olduğunu sanıyor. İlk derslerimde konulara aşina oldukları hâlde aslında bilmediklerini kendilerine göstermiş oldum. Ama bunu kaç öğrenci önemseyip bilmediğinin farkına varıyor?”(B.1:53)

Öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır ki öğrenci bu yanılığının farkındadır:

“Bugün konumuz ses bilgisi... Yıllardan beri görüyoruz. Bu yüzden çok önemsemiyoruz galiba ve önemsemediğimiz için bu kadar yanlış yapıyoruz.”(Bel.2-1:B1)

“Bu konuları ilkokuldan beri görüyoruz, hepimiz konu ile aşinayız ama gördüm ki bilgilerimiz biraz tozlanmış. Aslında zor değil biliyorum ama dil bilgisi derslerini ilkokuldan beri hiç sevmem.”(Bel.2-1:M21)

Öğrencilerin bir diğer tekrar ettikleri ve hakkında öneride buldukları nokta dersin edebî yönünün eksik kalmasıdır. Bu konuda öğrenci görüşleri şöyledir:

“Türk dili yerine Türk edebiyatı olsaydı daha mutlu olurdu.” (Bel.3-1:M1)

“Günümüzde hâlen adı geçen yazar ve şairlerin hayatları, yazılan edebî eserlerin özellikleri, türü gibi birçok konu öğretilmelidir.” (Bel.3-1:M30)

“Biraz edebî yönde durursa ders daha etkili olabilir.”(Bel.3-1:B5)

“Derste eskideki yazarların hakkında bilgiler verilmemesi. Tek eksik budur.”(Bel.3-1:B43)

“Edebiyattan da konular olsaydı daha güzel olurdu.”(Bel.3-1:B42)

“Ne yapcam bu dersle bilmiyorum. Hâla aynı sıkıcılıkta devam ediyor. Konu edebiyat olsa pür dikkat dinlerim. Ama dil bilgisini sevmiyorum.”(Bel.2-1:B8)

Bir dilin dil bilgisi kurallarını çok iyi öğrenmek o dili güzel ve doğru kullanmak için yeterli değildir. Öğretim sisteminin hiçbir kademesinde, dil bilgisi kurallarından hareketle etkili, doğru ve güzel yazma öğretimi sağlanamamaktadır. Çünkü önce ilköğretimde, sonra ortaöğretimde, son olarak yükseköğretimde dil tarihi hakkında bilgiler verilerek ve dil bilgisi kuralları ezberletilerek, öğretilerek Türkçe öğretimi sürdürülmeye devam edilmektedir. Ancak görevi dilin doğru ve güzel kullanımını becerisi kazandırmak olan öğreticinin seçilmiş metinlerde dilin nasıl kullanıldığını göstermesine ihtiyaç olduğu açıktır. Bu metinlerin öğrencide iz bırakacak tarzda tekrar tekrar okunması ve yazdırılması sözü edilen becerinin kazanılmasına zemin hazırlar. Ana dili derslerinin amaçlarından biri bu olmalıdır. Zaten lise sonrasında okutulması zorunlu olan Türk Dili dersinin konulmasında da amaç dili güzel ve doğru kullanma becerisi kazandırmadır (Aktaş, 2010).

Amacın gerçekleştirilmesi ve hedeflenen becerilerin kazandırılabilmesi için ikinci eylem aşamasında, birinci eylem aşaması sonucunda elde edilen veriler ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak bazı değişikliklere gidilmiştir. Ders saati, fiziki şartlar ve

öğrenci sayısı gibi etkenler dikkate alınarak bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmüştür. Araştırma verileri ve literatür ışığında alınan bu karar ve uygulama örnekleri araştırmacı günlüğüne de yansımıştır:

“Müfredat konularını işledim şimdiye kadar. Ama dil bilinci veremedim, okuma alışkanlığı kazandıramadım. Bu ders onların son çaresi belki de; kendileri çare aramasalar da. O yüzden en çok okuma üzerinde durulmalı. Hem bu yolla edebî eserlerin nitelikli üslubuyla tanışırlar. “ (Bel.1:41)

“Mehmet Kaplan’ın Kültür ve Dil adlı eserindeki Türk Dili başlıklı yazıyı öğrencilere dağıtarak evde okumalarını istedim.” (Bel.1:10)

“Yavuz Bülent Bakiler’in ‘Sözün Doğrusu 2’ adlı eserinden sekiz parça vererek okumalarını istedim. Derste kullanabileceğimi sanmıyorum. Asıl amacım devamlı okumalarını, okurken bilinçlenmelerini ve temiz ve doğru Türkçe ile daha fazla haşır neşir olmalarını sağlamak.” (Bel.1:61)

“Üç grup hâlinde rastgele oturdukları için bir gruptan şikayet metni, bir gruptan güncel bir olay hakkında, diğer gruptan ise gezdikleri bir yer hakkında izlenimlerini yazmalarını istedim. Sonrasında vakit yettiğince yanlarına gidip anlatarak yanlışlarını düzelttim.” (Bel.1:49)

Ana dili öğretiminin temelini teşkil eden ana dili bilincinin eksik olduğu bir düşünce dünyasına sahip olan gençlere okuma alışkanlığı ile doğru ve güzel yazma kazandırmak mümkün görünmemektedir. Çünkü neyi, niçin okuyacağı ve duygu ve düşüncelerini yazılı ifade etme konularında fikir sahibi olmayan bireyler okuma ihtiyacı hissetmezler. Bu düşüncelerin somut hâllerinin araştırma yapılan ortama yansıdığı görülmektedir. Tespit edilen bu problemin çözümü için öngörülen uygulamalara derste yer verildiği anlaşılmaktadır.

“A. Hamdi Tanpınar’ın Beş Şehir adlı eserinden bir bölüm olan Konya hakkındaki kısmı dağıttım. Metni anlayıp anlamadıklarını ve bazı önemli noktaları kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için hazırlanmış olan 6 soru yazdırdım. Metin ve soruları Prof. Dr. Zeynep Korkmaz ve Prof. Dr. A. Bican Ercilasun’un da aralarında bulunduğu bir komisyonun yazdığı Türk Dili ve Kompozisyon kitabından aldım. Bunu ev ödevi olarak verdim.” (Bel.1:25)

“Yine fotokopi ile çoğalttığım N. Sami Banarlı’ tının ‘Kelimelerin İzdivacı’ başlıklı yazısını dağıttım. Sessiz okumalarını istedim. Bitirdiklerinde tekrar okumalarını; ancak cevabını metinde bulamadıkları sorular sormalarını, anlamadıkları kelimeleri işaretlemelerini, katılıp katılmadıkları fikirleri belirlemelerini, ilginç buldukları bölümleri belirtmelerini

istedim. Bu uygulamayla seçkin edebî metinlerden uzak kalmalarını engellemeyi; edebî üslubu tatmalarını sağlamayı hedefleyip; aynı zamanda sessiz okuma ve eleştirel okuma becerilerini kazanmalarını sağlamayı amaçladım. Bununla birlikte kalabalık ortamda rahatça soru sorabilme ve düşündüklerini ifade edebilme kazanımı edinmelerini sağlamak istedim.”(Bel.1:27)

“Kitaplardan parçalar vererek ve bu parçalar üzerinde konuşup tartışarak kitabın bütünü ve yazar hakkında ön bilgi edinmelerini ve bütüne ilgi duymalarını gerçekleştirebilirim kanaatindeyim.”(Bel.1:43)

“Yeni bir konuya geçişte –mesela bugün paragrafa geçtiğimde- çocuklukla beyin fırtınası ile önceden edinilmiş bilgileri bugüne taşıyarak bugünkülerle birleştirmeye çalışıyorum.”(Bel.1:68)

“Derste Mustafa Cemiloğlu’ndan yararlanıyorum. Paragraf uygulama metni olarak A. Haşim ve S. Eyüboğlu’nun parçalarını kullanmış.”(Bel.1:62)

“Şimdiye kadar bazı ders sonlarına doğru yaptığım yazdırma çalışmaları paragraf konusu için hazırlık ve –tabir-i caizse- ısınma hareketleri oldu. Bundan sonra planlı, ne yazmak istediğini bilen birisinin kaleminden çıktığı belli olan, konusu ve bakış açısı net paragraflar, ileriye doğru da metinler oluşturmaya çalışacağız.”(Bel.1:55)

“Tüm öğrencilerden Dilim Dilim Anadilim ile Fareler ve İnsanlar kitaplarını okumalarını istedim.”(Bel.1:29)

Araştırmacı günlüğündeki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ders kitabında yer alan konuların terk edildiği, estetik ve edebî nitelikli seçkin metinlerden de yararlanılarak çağdaş anlatım uygulamalarında, dil kullanma becerisinin en önemli göstergesinin paragraf teşkili olduğu (Cemiloğlu, 2004) görüşünden hareketle bilinçli ve planlı yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Çünkü yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007: 462). Bu kaygıyla derste özellikle yer verilmesine karar verilen paragraf konusunun işlenmesi sürecinde araştırma günlüğüne yansıyan gözlemler şöyledir:

“Paragraf konusundan genel olarak memnun olduklarını söyleyebilirim. Üniversite sınavlarına hazırlanırken çokça uğraştılar. Bıkkınlık beklenir; ama bildiklerini düşündükleri bir konu ile devam etmek çok uğraştıkları bir ders için tarifsiz bir rahatlama oluyor. Ama onları edilgenlikten etkenliğe geçirip işin faili yapmak istediğimde; yani paragrafı kendilerinin oluşturmalarını istediğimde rahatları kaçtı.”(Bel.1:76)

Dönem başında işlenen konular hakkında yıllardır görüyor olma sebebinden dolayı “sıkılma, bıkmama” gibi şikâyetler fazla olmasına rağmen yine yıllardır gördükleri bir başka konu olan paragraftan memnun olmalarında önceki konuların ilköğretimde dahi aynen öğretilirken paragrafın daha üst seviye bir konu olmasının etkisi olabilir.

Temelde, “sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma; model olunan yazma, birlikte yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma” birleşenlerinden oluşan “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı” ders içeriğinin belirlenmesinde etkili unsurlardan birisi olmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere “aynı konular” kodunun frekansında ciddi bir düşüş olmuşken, “edebî yön” kodundaki düşüş aynı oranda değildir. Her ne kadar edebî metinler kullanıldıysa da öğrenci görüşme formlarından talebin daha farklı olduğu anlaşılmaktadır:

“Dersin konusu bence şairler, yazarlar; şiirler, romanlar olmalıdır.”(Bel.3-2:M15)

“Şairler hakkında bahsedilmelidir. Necip Fazıl, Yahya Kemal gibi şairlerin yaşam tarzları falan anlatılmalıdır.”(Bel.3-2:B26)

Araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır ki konular değişse de öğrenci şikâyetleri azalsa da kavrayamama gibi bir mesele söz konusudur:

“Paragrafta mesaj konusunu anlatırken, mesajın cümle biçiminde olmasını ısrarla ifade ettim. Hemen sözümler bitmez öğrenci bakar mısınız diyor. Bakıyorum ki cümle biçiminde değil. Tekrar herkesi uyarıyorum. Birisi yine bakar mısınız diyor. Bakıyorum yine aynı. Bazen kendimi ilkokulda hissediyorum.”(Bel.1:70)

Yükseköğrenim seviyesine gelmiş gençlere okuma alışkanlığı kazandırmak, anlatmak istediklerini dil kurallarına dikkat ederek doğru ve güzel ifade etme becerisi kazandırmak, ayrıca eleştirel düşünce yapısını geliştirmek, duyarlı ve üretken bireyler olmalarını sağlamak tüm geçmiş öğrenim kademelerinde gördüğü konuları üstelik dil bilgisi ağırlıklı olarak tekrar vermekle mümkün olamamaktadır. “İçerik”e ilişkin araştırmacı gözlemleri ve öğrenci görüşlerinden sonuç olarak çıkarılabilir ki öğrenciler her ne kadar ilköğretim ve ortaöğretimden yetersiz dil becerileriyle yükseköğrenime gelseler de, aynı konuları haftada iki saatlik ders saatinde programı yetiştirmek kaygısıyla vermeye

çalışmak yerine, öğrencilere okul dışında da dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak alışkanlıklar edindirilmeli ve uygulamalarla bunlar pekiştirilmelidir.

4.2. Öğrenci

Aynı zamanda öğretici konumunda olan araştırmacının kendi öğretiminin seviyesini yükseltmek amacının temelinde yer alan öğrencinin, problemin tespiti ve çözümü sürecinde tutum ve görüşleri önemli bir yol gösterici olmaktadır. Çünkü değişimin bir ayağı, öğretim sürecinin merkezinde olan öğrencidir. Problemin tespiti ve çözümüne yönelik tedbirlerin uygulanması sürecinde toplanan verilerden öğrencilerin tutumlarına ilişkin olanlar araştırmacı görüşleriyle öğrencilerin kendi görüşleri arasında karşılaştırılmıştır. Ayrıca verilerde kendileri hakkında değerlendirici ve eleştirel yorumlar yaptıkları ve birtakım öneriler getirdikleri de fark edilince öğrenci davranışlarını daha iyi anlamlandırmak, araştırmacının tespitlerini kıyaslamak açısından bulgular arasında öğrenci temasına da yer verilmiştir.

4.2.1. Tutum

Eğitim-öğretimin en temel unsuru olan öğrencilerin bir dersin nasıl daha etkili olabileceği konusundaki tutumlarının, eylemlerin planlanıp uygulanmasında belirleyici rol oynadığı düşüncesinden hareketle kendi tutumları hakkındaki düşünceleri tutum alt teması altında incelenmiştir. Tutum kelimesi Türkçe Sözlük (TDK, 2012)'te “tavır” olarak; tavır kelimesi de “bir olay, bir durum karşısında kişinin takındığı davranış” olarak tanımlanır. Öğrencilerin ders ve öğretim elemanına karşı tutumlarının daha net anlaşılması için öğrenci günlükleri ve görüşme formlarından elde edilen verilerin sistematik analizi sonucunda ulaşılan öğrenci tutumuna ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Tutum Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması	
	Olumsuz		Olumsuz	Olumlu
Öğrenci Günlüğü	Kod	F	Kod	F
	Dersi sevmeme	9	Dersi sevme	4
	Konuyu sevmeme	9	Konuları sevme	3
	Günlük yazmayı sevmeme	4	Dersi sevmeye başlama	2
	Dersten kalma korkusu	1		
Görüşme Formu	1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması	
	Olumsuz		Olumsuz	Olumlu
	Kod	F	Kod	F
	Dersi sevmeme	14	Dersi sevme	9
	Derse ilgisizlik	7	İlginin artması	2
	Derse gereken önemi vermeme	1	Daha önceden bu kadar sevmiş olmama	1
	Dersten korkma	1	Samimiyeti	1
	Konuşmak için cesaretsizlik	1	Neşeli	1
	Edebiyatı sevmeme	1	Hocanın derse önem vermesi	1
	Sertliği	1		
Amacın sadece geçmek olması	1			

Öğrencilerin Türk Dili dersine karşı önceden beri var olan ve üniversitede bu dersi almaya başladıktan sonra ortaya çıkan düşünce ve yaklaşımlarına ilişkin verilerden öğrencilerin “dersi sevip sevmeme” konusunda daha çok fikir beyan ettikleri anlaşılmaktadır.

Türk Dili dersi ana dili eğitiminin bir parçasıdır. Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanır (Vardar, 2002). Yine Vardar (2002), ana dili bilincinin dili yabancı öğelere karşı savunduğunu ifade eder. Kaplan (1985) ise ana dilinin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

Anneler çocuklarına sütleri ve sevgileriyle beraber onlar kadar güzel, onlar kadar besleyici bir şey daha verirler: Dil. Dil analardan öğrenildiği için bir insanın kendi diline ana dili denilir. Biz, daha sonra, istersek başka dilleri de öğrenebiliriz ama onlar hiçbir zaman anadilimizin yerini tutmazlar. Anadil bizi ailemize, akrabalarımıza, milletimize, tarihimize bağlar.

Türk Dili dersinin yükseköğrenime gelmiş gençlere öncelikle bu bilincin kazandırılmasını, sonra diğer dil unsurlarının bu bilincin üzerine inşa edilerek gerekli becerileri edinmelerini sağlamalıdır. Bu yargının, araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yansıdığı görülmektedir:

“İlk konuyla, çocuklarda dil bilincini yerleştirmek ve bu vesileyle bundan sonraki konularda dikkatlerini toplamaları için bilişsel alt yapı oluşturmayı hedefledim.”(Bel.:1:3)

“Genel olarak ilk hafta konuyla paralel olarak bilgi aktarımından ve ezberleyerek akılda tutma yolunu izleyerek değil; eleştirerek, sorgulayarak öğrenen bireyler yetiştirme amacına da hizmet için dil bilinci aşulamaya çalıştım.”(Bel.:1:9)

“Öğrencilerime esas olarak dil bilinci vermeyi gaye edindim. Ayrıca üniversite seviyesine gelmiş bu gençlere artık yıllarca duymaktan bıktıkları –her ne kadar öğrenemeseler de- ezber ifadeleri tekrar etmemeye, neden ve nasıl sorularına cevap bulmalarını, sorgulamalarını sağlamaya çalışarak veriyorum. Ama buna rağmen gördüm ki emeğimin karşılığını alabilmiş değilim.”(Bel.1:19)

İçerik teması altında da değinildiği gibi ders konularının öğrencilerin dersi sevmemelerinde dil bilinci eksikliğinden sonra en önemli sebep olduğu öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır:

“Üniversiteye geldim bu dersten kurtuldum derken burada da karşıma çıktı... Bu derste ses olaylarını işlemeye başladık. Nefret ediyorum bu dil ve anlatımdan... Hoca ne yaparsa yapsın ben bu dersi sevmeyeceğim yıllardır sevemediğim gibi.”(Bel.2-1:B7)

“Aslında zor değil biliyorum ama dil bilgisi derslerini ilkokuldan beri hiç sevmem.”(Bel.2-1:M21)

“Bugün yine edebiyat dersimiz vardı. Daha doğrusu dil ve anlatım. Sevmiyorum bu konuları. Bu yüzden de dinlemek istemiyorum. Sıkıcı geliyor biraz. Ama katlanmak zorundayım.”(Bel.2-1:B8)

Benzer düşünceler görüşme formlarında da ortaya çıkmıştır:

“Dil bilgisini sevmiyorum. Ne kadar çalışsam da anlayamıyorum. Türk dili dersine olan fobim bu dersi ilk işlemeye başladığımdan beri var.” (Bel.3-1:B19)

“Türk dili dersini sevmiyorum. Kitap okumayı da sevmiyorum.” (Bel.3-1:B18)

“Türk dili dersinin bu bölümünü sevmiyorum şimdiye kadarki zamanda da hiç sevmedim.”(Bel.2-1:T4)

Araştırmacı gözlemlerinde “öğrenci ilgisizliği” dersin verimliliğini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bu ilgisizliğin sebebi öğrenci görüşleri incelendiğinde “dersi veya konuyu sevmeme” olarak ifade edilebilir. Sayısalcı olmak, sözel dersleri sevmemek, dil bilgisi konularını sevmemek, aynı konuları tekrar tekrar işlemekten sıkılmak, hocanın zorlaması, kitap okumayı sevmemek gibi yaklaşımların, öğrencilerin öznesi durumunda olduğu Türk Dili dersinin etkili bir biçimde aktarılması, hayata geçirilmesi ve amacına ulaşmasını zorlaştırdığı araştırmacı gözlemleriyle ortaya çıkarılmıştır.

Öğrenci ilgisizliğinin bir diğer sebebi olarak “sorumluluk duygusunun yeterince yerleşmemesi” gösterilebilir. Öğrenci öğrenmeyi kendi sorumluluğuna aldığımda hayatının diğer alanlarında gösterdiği başarıyı okuldaki öğrenmelerinde de gösterebilir (Özden, 2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre öğretmenin, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu aktif bireyler olarak görmesi (Arslan ve diğerleri, 2008: 23) araştırmacı tarafından benimsenmiş olmasına rağmen araştırmacı günlüğünde yer alan öğrenci tutumuna ilişkin ifadelerden öğrencilerin sorumsuzca davrandıkları görülmektedir:

“Sanki okumayı hepsi zaten seviyormuş da tek mesele kitabı bulamamalarıymış gibi konuşuyorlar.”(Bel.1:47)

“Üstelik iki hafta önce ve geçen hafta bu ders için uyarmıştım. Ama sorumsuzlukları ve ‘olursa olur, olmazsa olmaz. Zorlamaya gerek yok’ düşüncesi en başta halledilmesi, yıkılması gereken bir duvar.”(Bel.1:47)

Hem yaş hem de eğitim seviyesi bakımından öğrencilerden beklenen tutumlar ile onların sergilediği tutumlar arasında büyük fark olduğu gözlemlenmiştir. Dersi önemseyerek veya en azından bir araç olarak kabul edip üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmek suretiyle olumlu tutum sergilemekten çok uzak oldukları fark edilmiştir:

“Öğrencilerin eğitim-öğretim geçmişi, hayat felsefesine sahip olma durumu ve ciddi gelecek planları yapma durumları pek üniversite öğrencisi görüntüsü vermiyor. 20’li yaşlarda olmalarına rağmen çocukça ilgi bekliyorlar ve dersin ilköğretim düzeyine inmesini tavırlarıyla istiyorlar.”(Bel.1:5)

“Derse girişte önceki derste işlenen konunun tekrarını kısaca yaptıktan sonra konuyu söyleyerek ön bilgilerini yokluyorum. Gördüm ki geçen hafta anlattığım ve karıştırıldığı için üzerinde çok durduğum ağız ve şive meseleleri yine halledilememiş. O kadar gayretli ve istekli anlatmama rağmen ve anlatırken anladıklarını sezene kadar konuyu terk etmeme rağmen bir haftada unutulduğunu görünce moralim bozuldu.” (Bel.1:15)

Birinci eylem aşaması sonunda ortaya çıkan, “öğrencinin dersi eğitim hayatı boyunca hiç sevmemiş olması” ve “ilgisini çekmemesi” bulguları, araştırmacı günlüğüne yansıyan moral bozukluğunun sebebini açıklar niteliktedir:

“Türk dili dersleri bana hep sıkıcı geldi ve hâla da sıkıcı geliyor. Dersi anlamıyorum ve dinlerken sıkılıyorum.”(Bel.3-1:Bi16)

“Hocamız bize bu saatten sonra bir şeyler yapmaya çalışıyor. Ama olmaz temel yok. Bu dersi sevilemez duruma getiriyor.”(Bel.3-1:B30)

Buna rağmen Türk Dili dersini sevdiği anlaşılan öğrencilerin ise dersi önceki eğitim hayatlarından beri sevdiğini ifade ettiği öğrenci günlüğü ve görüşme formlarından anlaşılmıştır:

“İlkokuldan beri severek derse katıldığım, verilen ödevlerini daha bir özenle yaptığım derstir. Hep Türkçe öğretmeni olmayı istemişimdir.”(Bel.3-1:T14)

“İlkokul ve liseden beri en iyi derslerimden biriydi. İyi dersim olduğundan dolayı severim.”(Bel.3-1:B9)

“Lisede en çok sevdiğim dersti. Türk dili ve edebiyatı, dil ve anlatım en iyi anladığım derslerdi.”(Bel.2-1:T5)

Önceki eğitim hayatında dersi veya konuları sevdiği hâlde üniversitede Türk Dili dersi almaya başladıktan sonra ilgisinin azaldığını veya artık sevmediğini söyleyen bir öğrenciye örneklem içinde rastlanmamıştır.

Dersi sevmiyorken veya derse ilgi duymazken tutumlarında değişiklik olan öğrencilerde meydana gelen bu olumlu değişikliğin öğretim elemanın tutumuyla bağlantılı olduğu verilerden anlaşılmaktadır:

“Hocanın samimi duruşu bana derse ilgi duyduruyor.”(Bel.3-1:Bi13)

“Başlarda çok sertti ve bir şey der diye ister istemez dinliyordum ama sonlara doğru içimden gelerek ve anlayarak dinliyor ve derse katılıyorum.”(Bel.3-1:34)

“Hocamız neşeli olduğu zaman derse olan ilgim daha da artıyor. Anlatılanları daha da iyi anlıyorum.”(Bel.3-1:Bi17)

İkinci eylem aşaması sürecinde işlenen konular, kullanılan yöntem ve teknikler ile öğrenci görüşlerinden çıkarılan sonuçlara göre tutum ve üslupta gidilen değişiklikler sonucunda öğrenci tutumunda bazı konularda değişiklik görülürken, bazı konularda herhangi bir tutum değişikliğinin olmadığı gözlemlenmiştir.

“Kendimi ilk zamanlara göre kıyaslayınca öğrencilere daha yakın olduğumu hissediyorum. Sadece verdiklerim üzerinde değil, nasıl birisi olduğum üzerinde de düşünüp ona göre tavır geliştiriyorlar.”(Bel.1:73)

“Asıl söylemek istediğim, olumlu yaklaşım olumlu sonuç doğuruyor. Ama bazı öğrencilerimin çocukluktan çıkamadığını görüyorum. Bunlara karşı sergilediğim olumlu yaklaşım yetersiz kalıyor. Adeta çocuk gibi oynamam gerektiği mesajı veriyorlar bana sözleriyle, tavırlarıyla.”(Bel.1:37)

Müfredata göre hazırlanan ve okul genelinde Türk Dili dersi için benimsenen ders kitabı terk edilip dersin amacı, uzman görüşleri ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak yeniliklere gidildiği ve bu değişikliklerin öğrenciler üzerinde bıraktığı etki araştırmacı günlüğüne yansımaktadır:

“Şimdiye kadar işlediğim konularda kendimi ilköğretimde hissediyordum. Ders sonrası yazdırma çalışmalarında da uflayıp, püflerlerdi. Dil bilgisi konularına karşı zaten isteksizdiler. Derste Nihad Sami Banarlı'nın “Kelimelerin İzdivacı” yazısını fotokopi

olarak dağıttım. Sessiz okuma yaptırdım. Metin içinden soru çıkarmalarını istedim.”(Bel.1:28)

“Sınıf yönetimi konusunda da bu uygulama diğer günlere göre daha az yoruyor beni.”(Bel.1:27)

“Belli bir sistemle ve disiplinle yaptırılan okuma etkinliği onları kanatlarının olduğunu hatırlayan kuşa benzetti.”(Bel.1:29)

Ayrıca öğrenmeyi etkileyen unsurlardan olgunlaşma ve eski yaşantıların (Seven ve Engin, 2008: 211), görüşleri alınan öğrenciler üzerinde en fazla etki eden faktörler olduğu gözlemlenmiştir:

“...Konya metnine geçtim. Sadece birkaç öğrenci hem soruları cevaplamış, hem yanında getirmiş. Bazıları hiç cevaplamazken, bazıları da yanında getirmemiş. Çocuk gibi davranıyorlar. ‘Hocam evde unuttum. Hocam arkadaşım aldı.’ gibi çocuksu bahaneler ileri sürüyorlar. Bunları duyunca aynı anda hem sinirleniyorum, hem de gençliğin bu hâline üzülüyorum. Yaşları yirmi olmuş ama hala çocuk kafası taşıyorlar.”(Bel.1:48)

Yirmili yaşlardaki öğrencilerin eski alışkanlıklarını terk edemedikleri ve üniversite kültürü edinemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum gerçekte olmaları gereken olgunluk seviyesi ile kendilerine karşı takınılacak tavır arasındaki mesafeyi açmakta, bunun sonucunda dersin birinci hedefini geri plana düşürmektedir.

Tablo 2’de ikinci eylem aşaması süreci sonunda öğrencilerin ‘dersi sevmeme’ ve ‘derse karşı ilgisiz kalma’ durumlarında kayda değer bir azalma olduğu; bununla birlikte ‘dersi sevme’ ve ‘dersi sevmeye başlama’ durumlarında artış olduğu görülmektedir. Bu değişiklik öğrenci görüşlerine şöyle yansımıştır:

“Türk dili dersinde paragraf konusunu işledik. Benim edebiyatla pek aram olmadığı için benim açımdan pek verimli geçmedi. Ama sınıfın işleyiş oranı çok yüksekti. Bir zaman sonra ben de katıldım ve ders zevkli hale gelmeye başladı.”(Bel.2-1:M18)

“Bugün, Türk Dili dersi önceki derslere göre daha iyiydi. Hoca’nın verdiği dokümanı okuduk, bilmediğimiz kelimeleri bulduk...”(Bel.2-1:Bi19)

“Derste öğrencilerin fikirlerini dinlemek, eksikleri görüp bunları tamamlamak çok muhteşem. Bu güne kadar Dil Anlatım, Edebiyat derslerini sevmezdim. Bu derste nasıl olduysa sevmeye başladım. Bakalım bu güne kadar başarılı olamadığım derste bundan sonra başarılı olabilecek miyim?”(Bel.2-1:Bi16)

Bu sonucu getiren değişim unsurlarının başta konu ve yöntem olduğu verilerden anlaşılmaktadır. Bir dersin etkili olmasını sağlayan en önemli iki unsur olan içerik ve kullanılan yöntem üzerinde durulması ve tespit edilen soruna ve dersin hedefine uygun düşen değişikliğin yapılmasının olumlu sonuç verdiği gözlemlenmiştir:

“İlk yapılan anketle şu anda yapılan ankete baktığım zaman çelişkili olduğumu gördüm. Çünkü artık dersi, dersin anlatılışını, öğretmenimizin kullandığı teknikleri sevmeye başladım.”(Bel.3-2:B32)

“Hocam açıkçası ilk zamanlar bu dersten hiç zevk alamıyordum, çok sıkılıyordum. Ama şimdi çok farklı çok zevkli geçiyor ve anlıyorum da.”(Bel.3-2:T9)

“Bugün edebiyat dersinde ‘paragraf’ konusunu işledik. Bilindik bir konu olduğu için fazla zorlanmadım. Keyifli geçti ders. Özellikle hocanın slayt şeklinde ders anlatması benim derse daha da odaklanmamı sağladı... Git gide dersi sevmeye başlıyorum.”(Bel.2-2:B32)

İkinci eylem aşamasında “dersi sevmeme” ve “ilgisizlik” kodlarının çıkarıldığı öğrenci görüşleri incelendiğinde bunun sebebinin dersin işlenişiyle ilgili yapılan değişiklikler ve eski yaşantıların olduğu anlaşılmaktadır:

“Konuları anlamıyorum. Sebebi benim bu dersi sevmemem.”(Bel.3-2:M13)

“Kitap okumayı sevmiyorum. Kitap okuma yüzünden hem dersi hem de kitapları sevmiyorum.”(Bel.3-2:Bi3)

“Dersin konularının sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Bu dersi sevmiyorum.”(Bel.3-2:Bi5)

4.2.2. Öz Değerlendirme ve Öneriler

Öğrenci günlükleri ve görüşme formlarının analizinden ulaşılan iki alt tema öğrenci “öz değerlendirme”si ve “öneriler”i olmuştur. Elde edilen verilerden öne çıkan öz değerlendirme ve öneri kodları daha iyi yorumlanabilmek için Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Öğrenciler öğretim elemanının tutumu, yöntemi, sınıf ortamı ve içerik gibi konularda fikirlerini yazarlarken kendileri hakkında da değerlendirme yapma gereği duymuşlardır. Bu değerlendirmelerin ağırlıklı olarak bilişsel alt yapı, başarı veya başarısızlıklarının sebepleri ve kazanımları üzerinde olduğu Tablo 3’ten anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Öz Değerlendirme Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	<u>1. Eylem Aşaması</u>	<u>2. Eylem Aşaması</u>																																																
Öğrenci Günlüğü	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Ön yargı</td><td>3</td></tr><tr><td>Tekrar etmeme</td><td>2</td></tr><tr><td>Eskiden beri anlayamama</td><td>2</td></tr><tr><td>Yetersiz bulma</td><td>1</td></tr><tr><td>Araştırmama</td><td>1</td></tr><tr><td>Ezberlemiş olma</td><td>1</td></tr><tr><td>Derse hazırlanmama</td><td>1</td></tr><tr><td>Konuyu anlayabildiğini fark etme</td><td>1</td></tr><tr><td>Problem bizde</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Ön yargı	3	Tekrar etmeme	2	Eskiden beri anlayamama	2	Yetersiz bulma	1	Araştırmama	1	Ezberlemiş olma	1	Derse hazırlanmama	1	Konuyu anlayabildiğini fark etme	1	Problem bizde	1	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Ön yargılı olunması</td><td>1</td></tr><tr><td>Ezbercilikten kurtulunması</td><td>1</td></tr><tr><td>Yeni kelimeler öğrenme</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Ön yargılı olunması	1	Ezbercilikten kurtulunması	1	Yeni kelimeler öğrenme	1																				
	Kod	F																																																
	Ön yargı	3																																																
	Tekrar etmeme	2																																																
	Eskiden beri anlayamama	2																																																
	Yetersiz bulma	1																																																
	Araştırmama	1																																																
	Ezberlemiş olma	1																																																
	Derse hazırlanmama	1																																																
	Konuyu anlayabildiğini fark etme	1																																																
Problem bizde	1																																																	
Kod	F																																																	
Ön yargılı olunması	1																																																	
Ezbercilikten kurtulunması	1																																																	
Yeni kelimeler öğrenme	1																																																	
Görüşme Formu	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Alt yapı eksikliği</td><td>6</td></tr><tr><td>Dikkatsizlik</td><td>2</td></tr><tr><td>Yeterince çalışmama</td><td>2</td></tr><tr><td>Ön yargılı</td><td>1</td></tr><tr><td>Tekrar etmeme</td><td>1</td></tr><tr><td>Gayretsizlik</td><td>1</td></tr><tr><td>Çekingenlik</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Alt yapı eksikliği	6	Dikkatsizlik	2	Yeterince çalışmama	2	Ön yargılı	1	Tekrar etmeme	1	Gayretsizlik	1	Çekingenlik	1	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Okuma alışkanlığı kazanma</td><td>6</td></tr><tr><td>Tembellik</td><td>5</td></tr><tr><td>İlgisizlik</td><td>4</td></tr><tr><td>Araştırmayı sevmeme</td><td>2</td></tr><tr><td>Öğrenme isteği</td><td>2</td></tr><tr><td>Yazmayı geliştirme</td><td>1</td></tr><tr><td>Hazırlıksız gelme</td><td>1</td></tr><tr><td>Dinlemeye bağlı</td><td>1</td></tr><tr><td>Tekrar etmeme</td><td>1</td></tr><tr><td>Şikayetçilik</td><td>1</td></tr><tr><td>Kelime öğrenme</td><td>1</td></tr><tr><td>Rahat ve güzel konuşma becerisi</td><td>1</td></tr><tr><td>Her şeye rağmen anlayamama</td><td>1</td></tr><tr><td>Problem bizde</td><td>1</td></tr><tr><td>Anlıyor olma</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Okuma alışkanlığı kazanma	6	Tembellik	5	İlgisizlik	4	Araştırmayı sevmeme	2	Öğrenme isteği	2	Yazmayı geliştirme	1	Hazırlıksız gelme	1	Dinlemeye bağlı	1	Tekrar etmeme	1	Şikayetçilik	1	Kelime öğrenme	1	Rahat ve güzel konuşma becerisi	1	Her şeye rağmen anlayamama	1	Problem bizde	1	Anlıyor olma	1
	Kod	F																																																
	Alt yapı eksikliği	6																																																
	Dikkatsizlik	2																																																
	Yeterince çalışmama	2																																																
	Ön yargılı	1																																																
	Tekrar etmeme	1																																																
	Gayretsizlik	1																																																
	Çekingenlik	1																																																
	Kod	F																																																
Okuma alışkanlığı kazanma	6																																																	
Tembellik	5																																																	
İlgisizlik	4																																																	
Araştırmayı sevmeme	2																																																	
Öğrenme isteği	2																																																	
Yazmayı geliştirme	1																																																	
Hazırlıksız gelme	1																																																	
Dinlemeye bağlı	1																																																	
Tekrar etmeme	1																																																	
Şikayetçilik	1																																																	
Kelime öğrenme	1																																																	
Rahat ve güzel konuşma becerisi	1																																																	
Her şeye rağmen anlayamama	1																																																	
Problem bizde	1																																																	
Anlıyor olma	1																																																	

Genelde bütün derslerin, özelde Türk Dili dersinin anlaşılabilmesi ve öğrenilenlerin uygulanabilmesi için ders konularının geçmiş yaşantılar üzerine inşa edilmesi gerektiğinden, alt yapısı eksik olduğu için konuları anlamakta zorlandığını ifade eden öğrencilerden dersin hedeflediği kazanımları elde etmesi beklenmemelidir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Yeterli bir alt yapıya sahip olmadığım için derste verilen konuları anlamıyorum.”(Bel.3-1:Bi8)

“Konuları anlamıyorum. Çünkü yeterli alt yapıya sahip olduğumu düşünmüyorum.”(Bel.3-1:Bi9)

“Anlamama etki eden en büyük etken temelimin zayıf olması.”(Bel.3-1:T6)

Alt yapı eksikliğinin sebebi bu araştırmanın konusu değildir. Ancak sonucu olarak bu durumdaki öğrencilerin olduğu sınıflarda dersin etkililiği de düşmektedir.

Diğer olumsuz unsurlar, öğrencilerin kendi ifadeleriyle, “dikkatsizlik, yeterince çalışmama, tembellik, ilgisizlik, tekrar etmeme”dir. Öğrenci günlüklerine de yansıdığı gibi öğretim elemanının işini daha da zorlaştıran, öğrenme ortamını olumsuz manada etkileyen, sonuç olarak öğrenme sürecinde olumlu sonuç almayı ortadan kaldıran veya geciktiren bu unsurların öğrenci üzerindeki etkisinin yol açtığı zor durum araştırmacı gözlemlerinde görülmektedir:

“Ben bu dersle öncelikle dil bilinci vermeliyim evet. Ama bu dil bilincini hangi fikrin, hangi duygunun üzerine bina edeceğim? Bunu bazı öğrencilerimde yapabildiğim farkındayım. Ancak bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekiyor. Her öğrenciye/insana onun kendine has yaratılış özelliklerine göre yaklaşılmalıdır. Bu durumda tek tip, kalıptan çıkmış gibi fikirleri, hisleri nasıl her bir öğrenciye verebileceğim?”(Bel.1:65)

“O kadar öğrencim var ki yaşama hevesleri yok. Umutsuzluk, hedefsizlik, gayesizlik ve bunların sonucu veya sebebi olarak verilenleri anlayamama üst üste geliyor. Karşımıza birilerinin zorla ittiği yarı canı gitmiş ruhlar dikiliyor. Önce can vermeye çalışıyorum, sonra dersime geçmeye.”(Bel.1:66)

Öğrencinin, başarısızlığının sebeplerinin farkında olduğu; ancak olumsuz unsurların ortadan kalkması için kendi kendine bir çaba sarf etmediği; öğretim elemanının bazen normal öğretim yoluyla bazen de zorlayarak yaptırdığı etkinlik ve ödevlerle bazı kazanımları edindikleri öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Bugün bize çok kızdınız. Haklıydınız kızmakta. Tekrar yapıp derse gelen öğrenci sayısı çok az. Ben de yapmayanlardayım. Nasıl olsa biliyorum diye gerek duymuyorum. Ama eksikliğini derste anlıyorum.”(Bel.2-1:B2)

“Bugünkü konumuz ses olaylarıydı. İlkokuldan beri gördüğümüz bir konu olmasına rağmen hala tahtaya boş boş bakıyor olmam acı verici olsa gerek. Dersten önce bir ön hazırlık şart. Bu derste bunu anladım.”(Bel.2-1:B35)

Konuları tam olarak anlayamıyorum. Çünkü dersten çıkınca oturup çalışmıyorum, tekrar yapmıyorum. Bu yüzden de konuları pekiştiremiyorum.” (Bel.3-1:B26)

“Üzerinde durmuyorum. Çünkü yeterince ilgi göstermiyorum. Çalışmak zor geliyor. Yatmayı boş vakit geçirmeyi seviyoruz. Derste anlatılanları anlıyorum ama üzerinde durmayınca unutuyorum.”(Bel.3-1:T2)

Var olan durumun “bilinç” meselesi olduğu kanaatine varan bir öğrenci;

“Türk dili dersinde yetersiz olan bence bilinçli olmamız. Öğretmen bir bakıma ne yaparsa yapsın karşıdaki öğrenci anlamak, dinlemek istemiyorsa hiçbir anlam ifade etmez. Bütün sınıfın ilgisi nasıl çekilip sessiz bir ortam yaratılır bilmiyorum ama benim bunun dışında hocanın anlatma yönteminden falan kaynaklanan bir sorunum yok.” (Bel.3-1:B14) diyerek olumsuzlukların nereden kaynaklandığını tespit etmiş görünmektedir.

Öğrencileri en çok zorlayan, buna rağmen kazanım olarak elde edilen en önemli sonuç “kitap okuma alışkanlığı kazanma” olmuştur.

“Ben bundan önce kitap okumazdım doğru dürüst. Ama şimdi hocam sayesinde kitap okumadan uyuyamıyorum. Alışkanlık haline geldi.”(Bel.3-2:B6)

“Bu ders sayesinde kitap okumaya sevgim arttı.”(Bel.3-2:M24)

“Ben bir yıl öncesine kadar kitaplara hiç ilgili değildim. Zorla okuyordum diyebilirim. Bu dersin birkaç ay öncesinde ilgim arttı ve kitap okumaya başladım. Bu dersin bunu tetikleyerek ilerleteceğine inanıyorum. Hatta etkilerini görüyorum.”(Bel.3-2:B28)

Türk dili dersinde okunması mecburi tutulan “Dilim Dilim Anadilim” ve “Fareler ve İnsanlar” adlı kitaplar aracılığıyla dil yanlışlarını görüp kendilerine kıyas etmeleri, doğrularını da öğrenerek düzeltmeleri amacıyla düşünceye dayalı metin ve okuma alışkanlığı kazanmaları için küçük hacimli ve hikâyesine ilgi duyacakları tahmin edilen roman okumaları sağlanmıştır.

Öğreticinin zorlamasının gerektiği düşüncesine sahip öğrenci olması daha önce ortaya konan olumsuz unsurların kendi kendine terk edilemeyecek boyutta olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir:

“Üniversite öğrencisiyiz ve önceki hayatımıza göre daha serbest daha gevşek davranıyoruz. Bizi derse bağlayan tek şey not. Biraz daha baskıcı davranabilirsiniz. Sorumluluklarımızı yerine getirmemiz için.”(Bel.3-2:B36)

Öğrenciler tutumlarını yansıtip eleştirel gözle öz değerlendirme yaptıktan sonra dersin işlenişine ve öğreticiye yönelik bir takım öneriler de getirmektedir. Önerilerin kodları ve frekansları Tablo 4’te verilerek öğrencilerin ne yapılması gerektiği konusundaki düşünceleri görselleştirilmiştir.

Tablo 4: Öneriler Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

		1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması	
Öğrenci Günlüğü		Kod	F	YOK	
		Ciddi ve otoriter olmalı	4		
		Güler yüzlü ve yumuşak olmalı	3		
		Pratik bilgi verilmeli	1		
		Okulda edebi faaliyetler olmalı	1		
Görüşme Formu		Kod	F	Kod	F
		Görselliğe önem verilmeli	10	Görselliğe önem verilmeli	3
		Hep böyle olmalı	3	Güler yüzlü olmalı	3
		Ders içi aralar verilebilir	2	Samimi ortam olmalı	3
		Dil bilgisi işlenmeli	2	Diksiyon öğretilmeli	2
		Sınıf ikiye bölünmeli	2	Sınavlara yönelik işlenmeli	2
		Öğrenciye konu anlatırma	2	Ders içi ara verilmeli	2
		Daha çok söz hakkı verilmeli	2	Tartışma ortamı kurulmalı	2
		Soru-cevap olmalı	2	Daha fazla etkinlik	2
		Etkinlikler artırılmalı	2	Daha çok örnek	1
		Bulunabilir ödev vermeli	2	Şairler tanıtılmalı	1
		Arkadaş gibi olmalı	2	Kendisi gibi olunmasını istemekten vazgeçmeli	1
		Nasihate ihtiyacımız var	2	Sınıfa göre ders anlatılmalı	1
		Sorumlulukların yerine gelmesi için daha baskıcı olunmalı	1	Daha fazla anlayış	1
		Daha güler yüzlü olabilir	1	Not kaygısı	1
		Günlüğe devam edilmeli	1	Bizi sevmeyi denemeli	1
		Notla ödüllendirme	1		

Birinci eylem aşaması sonucu toplanan verilerde bir öneri olarak göze çarpan “projeksiyonla ders işleme” tekniği ikinci eylem aşamasında paragraf konusunun anlatılmasıyla kullanılmaya başlanmıştır. Örnek metinlerin perdede gösterilmesi özellikle büyük sınıflarda büyük kolaylık sağlamıştır.

“Projeksiyon ile ders anlatabilir. Böylelikle daha etkili kılabilir dersi.”(Bel.3-1:M10)

“Derse görsellik katarak dikkatimizi bir yere çok kolay çekebilir. Örneğin bazı konuları projeksiyonla anlatabilir.”(Bel.3-1:T19)

“Bilgisayarım bozuk olduğu için arkadaşımdan aldığım bilgisayarı açtım ve projektöre bağlayarak paragraf konusuna giriş yaptım.”(Bel.1:59)

Buna rağmen ikinci eylem aşaması sonunda “projeksiyonla ders işleme” önerisinin ifade edilmiş olması bu tekniğin devam etmesinin istenmesi şeklinde yorumlanmıştır.

Diğerlerine göre daha fazla tekrar eden bir diğer öneri “güler yüzlü olmalı” veya “samimi olmalı” olmuştur.

“Sürekli öğrenciler tarafından ilgi çekecek şekilde ders işlenmelidir. Yani öğrencilerle içli dışlı olmadan samimi olarak.”(Bel.3-1:M34)

“Bizim ilgimizi kazanmak için daha güler yüzle ve bize daha yakın olmalı.”(Bel.3-1:B20)

Bu madde ayrıntılı olarak öğretim elemanı teması altında inceleneceğinden burada detaylı yorumlamaya gidilmemiştir.

4.3. Sınıf Ortamı

Yapılandırmacı yaklaşımın üzerine kurulu olduğu, bireyin niteliklerinde değişim meydana getirmek anlamında kullanılan öğrenmeyi sağlamak için gerekli ortamların hazırlanması gerekmektedir. Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişime destek sağlamak adına yapılacak en önemli şey, öğrenme ortamını düzenlemektir. Bu kapsamda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin, yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olması olanaksızdır (Anagün ve diğerleri, 2007: 479-480’den aktaran: Erdoğan ve Gök, 2009: 3).

Sınıf ortamı, sınıfı oluşturan fiziki düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenciler, öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedir. Sınıfın havası öğrenmeyi, eğitime, okula, hayata ilişkin bakışı şekillendirebilmektedir (Özden, 2005: 41-42). Bununla birlikte

öğretmen de ortamın havasından etkilenmektedir. Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, rol karmaşası ve rol çatışması gibi faktörler öğretilmekte tükenmişliğe sebep olmaktadır (Farber, 1984'den aktaran: Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Bütün bunlar beraber düşünüldüğünde, öğretim sürecinin en önemli unsuru olan sınıf ortamında, öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi ortamdaki öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle; öğreticinin de öğrencilerle aynı hedefe yönelmişlik açısından ortaklığının oluşturacağı havaya bağlıdır. Her ne kadar bu ortaklık olsa da sınıf mevcudunun fazla olması gibi değiştirilemeyecek unsurlar sınıf ortamının öğrenme merkezi olmaktan çıkmasına sebep olabilmektedir.

Sınıf ortamı, bulgular değerlendirilirken literatür de taranarak, fiziki ve bilişsel ortamlar yönünden ele alınmış; bunlara ek olarak motivasyon konusunun öğrenmeyi etkileyen unsurlardan olduğu araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile görüşme formuna yansıdığı görülmüştür. Dolayısıyla problemin tespiti ve çözümün doğru uygulanması açısından “motivasyon” ayrı bir başlık olarak incelenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan ve dersin etkililiği üzerinde önemli derecede payı olan bir diğer unsur öğrenci-öğretmen/öğretim elemanı iletişimidir. Öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şekli, sınıf ikliminde ve okul kültüründe önemli bir rol oynamaktadır. İletişimin şekli ve öğretmenin iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturmaktadır (Gürsel, 2005: 132). Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması da büyük oranda öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve olumlu sınıf ortamı oluşturabilmesine bağlıdır (İpşir, 2002). Bu önemi haiz bir konu olarak öğrencilerle kurulan iletişimin, öğretici ve öğrenci tarafından nasıl yansıtıldığı ve dersin etkililiğine katkısı üzerinde de durulmuştur.

4.3.1. Fiziki Ortam

Davranışçı eğitim anlayışında, sınıf ortamında ilk olarak fiziki ortam düşünülür. Ancak öğrenme ortamları tek yönlü düzenlenemez. Öğrenci ve öğreticinin birbirine en yakın olduğu, iletişimin en fazla olduğu ve öğrenimin bütün bunlardan etkilendiği bir ortamın sadece fiziki açıdan ele alınarak oluşturulması sınıf ortamı yakıtı olmayan araca

benzetilebilir. Ancak ne var ki bu durum fiziki şartları değersiz kılmaz. Gerekli olan, sınıf ortamının bütün unsurlarının bir bütün olarak ele alınması ve hazırlanmasıdır.

Araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinin analizi sonucu, birinci ve ikinci eylem aşamalarında dersin verimi üzerinde etkisi olduğu ve bu yönde verilere rastlandığı anlaşılınca bulguların değerlendirilmesi aşamasında “fiziki ortam”a da yer verilmiştir.

Bu alt temaya ilişkin verilerin eylem aşamaları ve veri kaynaklarına sınıflandırılmış hâli Tablo 5’te verilmiştir. Bu kısımda sınıf ortamının fiziki şartlarına göre ifade edilen düşüncelerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönlü olduğu tespit edilmiş ve bu şekilde tabloya yerleştirilmiştir.

Tablo 5: Fiziki Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

		1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması				
		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu		
		Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F	
Öğrenci Günlüğü		Gürültü	30	Gürültünün azalması	3	YOK				
		Kalabalık sınıf	8	Önde oturma	2					
		Arkada oturma	5							
		Tahtaya uzaklık	1							
Görüşme Formu		Gürültü	21	Yok		Gürültü	10	Sessiz sınıf		2
		Sınıfın büyüklüğü	5			Kalabalık sınıf	4			
		Kalabalık sınıf	5			Sınıfın büyüklüğü	2			
		Aynı anda konuşmalar	2							

Tablo 5’ten anlaşılacağı üzere fiziki ortamı oluşturan unsurlardan sınıf mevcudu, gürültü ve sınıfın büyüklüğü hakkında öğrenciler görüş bildirmek ihtiyacı hissetmişlerdir. En fazla şikâyet edilen olumsuz unsur “gürültü” olmuştur. Gürültünün oluşması, her ne kadar sınıfın kalabalık olması ile ilgili olsa da gürültüden şikâyetçi olan öğrenciler aynı zamanda öğrenci sayısının fazla olduğunu aynı oranda ifade etmek gereği duymamışlardır.

Bazen “uğultu” şeklinde ifadelerde yer alan gürültüden kaynaklanan rahatsızlığın, birinci eylem aşamasında çok fazla iken ikinci eylem aşamasında frekansının azalmasıyla birlikte hâlen devam ettiği anlaşılmaktadır. Başar (1999)’a göre gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik ve yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Rahatsız edici ve dikkat dağıtıcı bir değişken olan gürültü, dersin anlaşılmasını engellemektedir:

“Dersi anlayamıyorum. Çünkü ses ve gürültü fazla olduğu ve zor anlaşılır bir ders olduğu için.” (Bel.3-1:B23)

“Dersi anlamıyorum. Çünkü sınıf hiç susmuyor.” (Bel.3-1:B21)

“Hocamın ders anlatımı güzel, ama arada sınıfın bir anda gürültü yapması dersten kopmama neden oluyor.” (Bel.3-1:B15)

“Sınıfın gürültülü olmasından rahatsız oluyorum. Gürültü olduğunda konsantre olamıyorum.” (Bel.3-1:B14)

“Sınıftaki dikkat dağınıklığı ve gereksiz konuşmalar derse karşı ilgimi olumsuz yönde etkiliyor.” (Bel.3-1:B7)

“Çoğu zaman gürültüden dolayı anlayamadığım da oluyor.” (Bel.3-1:M19)

“Sınıfta olan uğultu dersi anlamama olumsuz etki oluyor.” (Bel.3-1:T14)

“Bugün ses fazla yoktu derste. Ve dersi anladım.” (Bel.2-1:B6)

Öğrencilerin ifadelerine yansıdığına göre, gürültü sınıf içinde dikkat dağınıklığına ve konunun anlaşılmamasına sebep olmaktadır. Sınıfta gürültü oluşmasının ve önüne geçilememesinin sebebi ise araştırmacı günlüğüne yansıdığına göre öğrenci sayısı ve sınıfın yerleşim düzenidir. Araştırmacı günlüğünde uğultu ve gürültüden bahsedilen her pasajda aynı zamanda öğrenci sayısının fazlalığı ifade edilirken, uğultu veya gürültü de öğrenci ilgisizliği ile beraber kullanılarak sebeplere işaret edilmektedir:

“Sınıfta 58 öğrenci var. Sınıf ikişerli sıralardan oluşan ve üç sıra olan yerleşme düzeninde en arkadaki öğrencinin tahtada yazılanları görmesi ve beni rahat işitmesi zorlaşıyor. Bir de bazen kontrol edilemeyen ve tüm sınıfa sesimi duyurmak için bağırmandan dolayı fark etmediğim uğultu tam anlamayı engelliyor.” (Bel.1:10)

“Öğrencilerin yarısı derse ilgisiz olunca uğultu devamlı oluyor.” (Bel.1:56)

“Sınıfın kalabalıklığı yüzünden adım ‘Ice man’ e çıktı. Sınıfa giriyorum, yoklama kâğıdını çıkarıyorum; hala gürültü devam ediyor. Sanki yokmuşum gibi devam ediyorlar.” (Bel.1:59)

Benzer durumun öğrenci görüşlerine de yansıdığı görülmektedir:

“Hocamıza Allah sabır versin atmış kişilik bir sınıfta ders işlemek gerçekten çok zor. Herkes yanındakine bir şey söylemeye kalksa inanılmaz bir gürültü oluyor.” (Bel.2-1:B1)

“Sınıfın kalabalık olması ve gürültü dersi anlamama olumsuz etki ediyor.” (Bel.3-2:B6)

“Kalabalık, uğultu, gereksiz konuşmalar çok fazla oluyo ve bu benim sınırlarımı geriyo.” (Bel.2-1:B10)

“Bu hafta daha çok anladım dersi birde sınıf uslu uslu dersi dinleme tenezzülünde bulunsa iyi olacak ama 60 kişiyi zaptetmek zor.” (Bel.2-1:B7)

“Derste konuşanlar olduğu için fazla dinleyemesemde bu konular bildiğimden anlamam kolay oldu.” (Bel.2-1:B20)

Gürültünün öğrenciler üzerinde psikolojik ve bilişsel anlamda olumsuz etki ettiği anlaşılmaktadır. Sinirlenerek derste pasif duruma geçen ve anlatılanları kaçırarak öğrenci durumunun sebebi olarak kalabalığı işaret etmektedir.

Anlama ve anlatma becerileri üzerine inşa edilmiş ve bu becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir derste anlamaya olumsuz manada doğrudan etki eden, öğrencinin kişilik özellikleri ile kalabalık bir ortam da düşünüldüğünde, öğrencide, konuşursa dinlenilmeyeceği kaygısını uyandıran gürültü, Türk Dili dersi açısından büyük bir olumsuz etkidir. Öğrencinin aktif olmasının, konuşulanları öncelikle net duyması ve duyduklarını anlamasının, sonra konuya ilişkin düşüncelerini, sormak istediklerini rahatça ifade edilmesinin gerektiği bir ortamın sessiz ve dinlemeye elverişli olması gerekir. Ayrıca gürültü nedeniyle öğreticinin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Bir öğrencinin günlüğüne yazdığı cümlelerden uğultunun öğrenciyi derste edilgen hâle getirdiği anlaşılmaktadır:

“Derslere fazla katılamıyoruz. Çünkü sınıfta uğultu çok oluyor.” (Bel.2-1:M4)

Sınıfın fiziki ortamında önemli bir unsur olarak gürültünün sebebi olan ve dersin anlaşılmasına doğrudan olumsuz etki eden sınıf mevcudunun fazlalığı araştırmacı ve öğrenci görüşlerinde şikâyet olunan bir olgudur. Etkin öğrenme için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, her bir öğrencinin derse katılımının sağlanması yapılması gerekenlerden bazılarıdır. Hâl böyle iken kalabalık sınıflar öğreticilerin rollerini etkili yapmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Kalabalık kavramı, genellikle sınıfta otuzun

üstünde bir sayı ifade etmektedir. Öğreticinin özellikle okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilere yardımcı olması, kalabalık sınıflarda pek mümkün olmamaktadır.

Doğru ve güzel Türkçe kullanımının sağlanmasını amaçlayan ve öğrencinin yazım kurallarına, dil bilgisine gerekli önemi vermemesi ve yazılı kâğıtlarına yansıyan dil ve anlatım bozukluklarının, verilmesini gerekli kıldığı (Zülfikar, 1977) Türk Dili dersinde yazı çalışmaları yapılmasına önem verilmelidir. Dil kullanma becerisinin en önemli göstergesi olan paragraf oluşturmaya (Cemiloğlu, 2004) yönelik etkinlikler yapılmalı; öğretici tarafından kontrol edilerek yanlışlar öğrencinin yanında düzeltilmelidir. Ancak her ne kadar bu çalışmalar yapılmaya çalışılsa da sınıf mevcudunun elverişli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulamadan vazgeçmektense ortaya çıkan olumsuz durumun giderilmeye çalışıldığı araştırmacı günlüğüne yansımıştır:

“Yine dersin son 20 dakikasında konusu serbest bıraktığım on satırlık bir yazı yazmalarını istedim. Bitirenlerinkini de kontrol ederek kırmızı kalemle yanlışlarını gösterdim. Sınıf mevcudu fazla olunca her öğrenciye vakit ayırmak imkansız oluyor.”(Bel.1:18)

“Sınıfta yazılarını kontrol ederken uğultu oluyor. Bunu önlemek için türkü söylüyorum.”(Bel.1:21)

Öğrenci sayısı fazla olunca sınıfta içi etkinlikler daha çok zaman almaktadır. Etkili öğrenim için hemen her öğrencinin katılımını sağlamak gerekmektedir. Bu sağlanmak istendiğinde ise etkinlikler beklenenin ötesinde zaman almakta ve müfredatın gerisinde kalınmaktadır. Ayrıca grup çalışmaları yapılmak istense grupların oluşturulması hem zaman açısından hem de teknik açıdan sıkıntı yaratmaktadır (Yaman, 2006: 262).

Öğrenci sayısının fazla olması sınıf eğer yapı açısından müsait değilse, bazı öğrenciler için bir dersin hiçbir şey öğrenilmeden geçmesi anlamına gelebilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıf ortamı bu açıdan, öğrenmenin gerçekleşmesi veya beceri edinilmesi yönünde diğer unsurların yanında düzeltilmez bir olumsuz durum ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinde bu konu hakkındaki sıkıntılar ve bu sıkıntıyı gidermek için yapılanlar ifade edilmektedir:

“Sınıfımız dikdörtgen biçiminde. Yan yana üç sıra var. Arkada oturan ve oturmak zorunda kalanlar tahtayı net görmekte ve beni duymakta sıkıntı çekiyorlar. Bunu bildiğim için sınıfta dolaşarak ders anlatıyorum.”(Bel.1:35)

“Gözlerim her öğrenciye ders boyunca 10’dan fazla gidiyor. Yalnız şu var ki bazı sınıfların fiziki şartları bu imkânı sağlamıyor. Sınıflar dikdörtgen şekliyle çok uzun. Dağınık oturuyorlar. Uyararak ön sıralarda oturmalarını sağlıyorum. Sınıf mevcudu da fazla olduğu için arka sıralarda oturmak zorunda kalıyorlar.”(Bel.1:4)

“Hocanın anlatması iyi, ama arka taraftan ses duyulmuyor. Hoca daha sesli veya sınıfta gezerek anlatsa sınıf daha iyi anlar ve herkez derse katılır ders verimli olur.”(Bel.2-1:B37)

“Sınıfımızın kalabalık olması böyle sözel derslerde çok kötü çünkü öğretmeni duymakta zorluk çektiğimiz yerlerde çabuk sıkılıp dinlemeyi bırakıyoruz.”(Bel.2-1:B35)

“Sınıfta yaklaşık 60 kişi var bu kadar kişiyle ders işlemek hiç güzel değil yarı yarı işlese daha güzel olurdu.” (Bel.2-1:B19)

“Bugün en ön sırada oturduğum için derse olan konsantrasyonum bozulmadı.” (Bel.2-2:B7)

“Hoca tahtaya daha görünür bir kalemle yazı yazarsa daha da güzel olur. Çünkü her zaman ön tarafta oturma gibi bir imkânımız olmuyor. Malum sınıf hayli kalabalık görmüyoruz.”(Bel.2-1:B17)

“Tek sorun var. O da sınıfın büyük olması. Hocaların sesi arkaya gelmiyor. Sınıfı ikiye bölssek daha güzel olur.”(Bel.3-1:B16)

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır ki arkada oturma ile önde oturma arasında çok büyük farklar vardır. Tahtayı görüp görmeme, hocayı duyup duymama ve nihayetinde dersi anlayıp anlamama sınıfta nerede oturulduğuna bağlı olarak değişebilmektedir. Bununla birlikte sınıfın fiziki yapısının müsait olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi sebepler bir ortamda beraber bulunduğu Türk Dili dersinin etkililik değeri en aşağıya inmektedir. Öğrencinin katılımını ne derecede etkilediği bir öğrencinin görüşünden anlaşılmaktadır: *“Bugün öğretmen soru soruyordu sınıfa ben biliyorum. Söylüyorum ama en arka sırada oturduğum için öğretmenim beni duymuyordu ama olsun...”(Bel.2-1:M2)*

Kalabalık sınıflarda sınıfın bütününe kontrol altında tutulması mümkün değildir. Sınıfta aynı anda birkaç farklı durum meydana geldiği düşünülürse yeterli kontrol sağlanamadığı zaman öğrenme faaliyetlerinden sapmalar olabilmektedir. Bununla birlikte, kalabalık sınıflarda öğreticinin derse yönelik yönlendirmeleri ve öğrenci motivasyonu daha zayıf kalmaktadır (Öztürk, 2003: 163).

“Ben en ön sırada oturmadıktan sonra derse konsantre olup anlayamam. Ama sınıfa girdiğimde heryer doluydu neyse en arka sıraya oturdum.” ...”(Bel.2-1:M2)

“Arka sıralardayken derse tam odaklanamıyorum. Çok çabuk kopuyorum dersten. Anladım ki bundan sonra arkalara oturmamaya çalışmalıyım. (Tabi 60 kişilik sınıfta bu biraz zor.)”(Bel.2-1:B9)

Sınıfın yerleşim düzeni ve öğrenci sayısı, öğrenmek isteyen öğrencilere açıkça bir engel teşkil etmektedir. İfadelerden anlaşıldığına göre sınıfın kalabalık olması, dersi seven veya dersten yararlanmak isteyen öğrencileri ön sıralara oturmak için bir yarışa sokmaktadır. Bunu başarabilen etkili ve verimli bir ders saati geçirirken (*“Dersi ön sıralarda bir sıraya oturduğum için çok iyi anladım.”(Bel.2-1:B21)*), başaramayanlar büyük bir kayba uğramaktadır. Ayrıca bu durum, arka sıralara bilinçli şekilde oturan veya ön sıralara oturmak için gayret sarf etmeyen ilgisiz öğrencilerin derse katılmayarak aralarında konuşmalarına ve dolayısıyla diğerlerinin öğrenmelerinin baltalanmasına sebep olmaktadır.

Yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte böyle ortamlarda eğitimin hedeflerine ulaşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi o kadar kolay olacaktır. Bunların yanında öğrencilerin takip ve kontrolleri daha rahat yapılabileceğinden disiplin sorunları da bir o kadar az olacaktır (Uludağ ve Odacı, 2002). Böylesi ortamlarda bire bir öğretim metoduna işlevsellik kazandırmak ve öğrenci merkezli öğretimi temel almak bir yana, öğretim sürecinde birçok öğrencinin derse tek cümlecik bir katkı sağlayamayacağı açıktır. Durum bu merkezde olunca; katılımlı bir öğrenim ortamı oluşturmak, eleştirel bakış açısı geliştirmek, dil-düşünce ilişkisinin derin yapısına vakıf olma ve dili doğru ve etkili kullanabilme bilgi ve becerisini edinmek böyle ortamlarda mümkün olamayacaktır (Vural, 2007).

İkinci eylem aşaması sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, Tablo 5'e de yansıdığı gibi “gürültü” kodunun frekansı dikkate değer oranda azalmaktadır. Daha önce gürültünün sebepleri arasında gösterilen öğrenci sayısında herhangi bir azalma olmamıştır. Bununla birlikte öğrenci taleplerinden olan sınıfın ikiye bölünmesi –bazı derslerde yapıldığı hâlde- okul yönetimince uygun görülmemiştir. Ders ortamında öğrencilerin ders

dışı konularla ilgili veya dersle ilgili olsa da kendi aralarında konuşmalarının rahatsız edici boyutu olan gürültünün azaltılması, öğrencilerin sınıf ortamında dersle daha çok meşgul edilmeleri, dikkatlerini tamamen olamasa da daha fazla derse vermeleri ve en önde oturan ile en arkada oturan öğrencinin aynı oranda derse katılımının sağlanmasının sonucudur.

Bu kapsamda, sınıftaki gürültünün yok edilmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının olmayacağını; gürültünün sınıftaki öğrencileri rahatsız edici ve onların işitmesini engelleyici, dikkatlerini dağıtıcı ve ruhsal sağlığını bozucu bir etkiye sahip olduğunun bilincinde olunarak sınıfta gerekli düzenlemeleri yapılması gerektiği düşüncesinden hareketle (Polat ve Buluş, 2004) grup olarak veya bireysel çalışma yaptırmak fiziki ortamın elvermemesi sebebiyle mümkün olmadığından tüm öğrencileri aynı anda etkin kılacak yöntemlere başvurulmuştur. Öğrenme ortamı, öğrencinin bilişsel durumu ve ihtiyacı ile fiziki ortama göre konu seçilmesi ve her öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar yapılması başvuru yollarıdır. Araştırmacı günlüğüne yansıyan ifadelerden bu yöntemlerin öğrenci fazlalığına rağmen verimli olduğu ve dersin hedeflerine yönelik kazanımlar sağladığı anlaşılmaktadır:

“Okumaları bittikten sonra sorularını almaya başladım. Cevaplarını sınıftan istedim.

Kargaşa ve gürültü oluşmadan, gayet sakin ve adabınca cevaplar verildi.”(Bel.1:26)

“(Metin uygulaması)Dersin yönetimi de kolay oldu. Metni anlamaya çalışarak sessizce okumalarının kendilerinin de rahat ettiği bir ortam hazırladığını tahmin ediyorum.”(Bel.1:27)

“Sıra aralarında gezmenin öğrenciler üzerindeki canlandırıcı etkisini biliyorum. O yüzden özellikle etkinlik zamanlarında geziyorum.”(Bel.1:72)

“Sınıfımız dikdörtgen biçiminde. Yan yana üç sıra var. Arkada oturan ve oturmak zorunda kalanlar tahtayı net görmekte ve beni duymakta sıkıntı çekiyorlar. Bunu bildiğim için sınıfta dolaşarak ders anlatıyorum.”(Bel.1:35)

“Tahtaya da koyu kalemle yazmaya dikkat ediyorum.”(Bel.1:36)

Uygun olmayan ortam şartlarından dolayı bazı öğrenciler istemeseler de arka sıralarda oturmak zorundadırlar. Birinci eylem aşaması sonunda tespit edilen tahtayı görememe, anlatılanları duyamama şikâyetlerinin önemli bulunduğu ve bu doğrultuda gerekli tedbirlerin alındığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

“Ben bu dersi açıkçası dil anlatım dersi olarak görmüyorumda yeni bilgiler ve düşünceler kazandığımı düşünüyorum. Çünkü hocamız konu anlatmak yerine uygulayarak daha farklı şeyler yapıyo. Tabi buda bizi derse daha yakın olmamızı sıkılmamamızı herkesin katılmasını sağlıyor.” (Bel.2-2:B3)

“Bizlere okuttuğunuz paragraflar hakkında herkez fikrini beyan etti. Ders ilginç, öğretici ve eğlenceli geçiyor.” (Bel.2-2:M3)

“Dersi anlamama olumlu unsur sınıf çok güzel sessiz oluyor.” (Bel.3-2:T1)

“Bu dersimizde hocamızın dağıttığı hikayeler vardı. Onları okuduk ve hocamızla hikaye hakkında tartıştık, bilmediğimiz kelimeleri çıkarttık. Güzel ve eğlenceliydi. Çünkü derse katıldık. Derse katılınca daha aıkıcı geçtiğine inanıyorum.” (Bel.2-2:Bi12)

Ancak her ne kadar yöntem değişikliğine gidilse de öğrenci sayısı, fiziki şartlar ve öğrenci ilgisizliği gibi düzeltilebilen veya geçici bir süre düzeltilebilen etkenler, kullanılan yöntemlerden beklenen verimin alınamamasına, dolayısıyla Türk Dili dersinin hedeflerine tam olarak ulaşamamasına sebep olmuştur. Fiziki ortam içinde, üzerinde en fazla müdahale imkânı bulunan olumsuz unsur “gürültü”yü bile tam olarak ortadan kaldırmak şansı yok gibidir. Çünkü öğrenci sayısı gürültünün başlıca sebebidir; azalmadıkça sessiz bir sınıf ortamı sağlamak imkânsız görünmektedir. Ayrıca denilebilir ki öğrenci sayısı az olsa da gürültü olabilir; kalabalık sınıflarda ise gürültü olmayabilir. Bunu belirleyen öğrenci ilgisi veya ilgisizliğidir. Bununla birlikte öğrenci sayısı yirmi sekiz olan başka bir sınıfta ders esnasında gürültü/uğultu olmamakta veya çok az olmaktadır. Ancak ne var ki bu sınıfta öğrenci derse katılmamakta; tamamen edilgen durumdadır. Bütün bunlar beraber ele alındığında, sonuç olarak, herhangi bir unsur tek başına düşünülmemelidir; fiziki ortam her yönüyle mükemmel olsa bile ilgisiz öğrenci için bir anlam ifade etmeyecektir. Aynı zamanda, veriler arasında öğrenci görüşü olarak verildiği üzere, ilgili ve müşteri olan öğrenci ise kalabalık bir sınıftan eli boş çıkacaktır.

4.3.2. Motivasyon

Öğrencileri motive edici etkinlikleri gerçekleştirme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantıları oluşturma, öğrencilerin dikkatlerini çekip uyanık tutabilme gibi özellikler öğreticilerin etkili bir sınıf yönetimi açısından sahip olması gereken özelliklerdendir (Murat ve diğerleri, 2006: 265). Ergün (2005: 139)’ün Burden (1999)’den aktardığına göre motivasyon, davranışı başlatan, devam ettiren, davranışa yön veren, belirli bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güç anlamında kullanılır. Ergün

(2005)'e göre öğrencilerin istenen görevleri yerine getirmek için zaman ve çaba harcamaya ve becerilerini kullanmaya isteklilikleri ile ilgili bir kavramdır. Genel olarak içsel ve dışsal olarak iki kategoride incelenebilir. İçsel motivasyon, öğrencinin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur. Kaynağı öğrencinin içinden gelen ilgi, merak, ihtiyaç hissetme olabilir. Dışsal motivasyon ise bir görevin veya etkinliğin tamamlanması için öğrenciye öğretici veya başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur ve öğreticilerin sağladığı dışsal uyarıcılara bağlıdır.

Çalışma kapsamında gözlenen ve düşüncelerine başvuru alan öğrencilerin konulara karşı peşin hükümlü olmaları sonucunda isteksiz davrandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgisizlikleri ve dersi ciddiye almamaları araştırmacı günlüğünde yer alırken; dersi sevmedikleri, konuların ilgilerini çekmediği gibi sebepler de öğrenci günlük ve görüşme formlarında öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Dersi sevmeme ve ilgisiz davranma gibi içsel motivasyonun olmadığını gösteren ifadeler “öğrenci” teması altında incelenmiştir. Bu kısımda daha çok dışsal motivasyonu etkileyen unsurlar araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile görüşme formundan elde edilen veriler ışığında ele alınmıştır.

Motivasyon ile dikkat birbirinden ayrı düşünülemez. Dikkat bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir. Sınıfın kalabalık ve büyük olmasının konunun anlaşılması ve öğrencinin derse katılması yönündeki etkileri “Fiziki ortam” alt temasında sunulmuştur. Öğrenci iradesi dışında gelişen ve başarısını olumsuz etkileyici bir unsur olarak “fiziki ortam”, başarının temelinde yatan motivasyonu da düşürmektedir. Sebep-sonuç bağlamında düşünüldüğünde denilebilir ki motivasyon öğrenci başarısı üzerinde etkilidir ve fiziki ortamdaki etkilenir. Birinci eylem aşaması sürecinde elde edilen verilerden, ortamın fiziki şartlarından etkilenen öğrencilerin, dikkatlerinin dağıldığı ve konudan uzaklaştıkları anlaşılmaktadır:

“Ön sıralarda yer kalmayınca arkalarda oturmak zorunda kaldım. Bir de sınıftakiler konuşunca derse hiç konsantre olamadım.” (Bel.2-1:B26)

“Dersteyken arada sıkılabiliyorum. Bunun olmaması için sürekli hocayı takip etmeye çalışıyorum ama bir süre sonra sınıfta kargaşa çıkıyor bende kopuyorum.” (Bel.2-1:B16)

“Önde oturduğum için daha çok derse odaklandım.” (Bel.2-1:B22)

“Arka sıralardayken derse tam odaklanamıyorum. Çok çabuk kopuyorum dersten. Anladım ki bundan sonra arkalara oturmamaya çalışmalıyım. (Tabi 60 kişilik sınıfta bu biraz zor.)”(Bel.2-1:B9)

“Eğer ön taraflarda oturuyorsam hocaya ve derse odaklanabiliyorum. Ama arkalarda olursam ve dersten bir koparsam toparlanamıyorum.”(Bel.3:M35)

“Sınıfta ders işlerken ses yapan çok oluyo en ufak seste zaten dikkatim dağılıyor.”(Bel.3-1:T8)

Türk Dili dersinin birinci eylem aşamasında işlenen dilin tanımı ve özellikleri, ses bilgisi ve ses olayları gibi konuların gereği olarak ders, daha çok anlatım yöntemi kullanılarak ve öğrencinin daha çok edilgen durumda kalması şeklinde geçmiştir. Bununla birlikte okulun koridorları ve bahçesi müsait olmadığı için okul yönetiminin aldığı kararın gereği olarak dersler ara vermeden yapılmaktadır. Ancak Başar (1999)’ın ifade ettiği gibi insanlar her zaman aynı dikkat ve ilgiyi gösteremezler. Ders süresinin uzamasıyla öğrencinin ilgi ve dikkati azalır. Bu durumun sonucu olarak, Tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere “ara vermeme” şeklinde kodlanan öğrenci ifadelerinin sayısı fazladır. Öğrenciler uzayan ders süresinden dolayı sıkıldıklarını ve dikkatlerinin dağıldığını ifade etmektedir:

“Dersin ilk 60 dakikası geçiyor. Ama son 30 dakikası bana çok sıkıcı geliyor.” (Bel.2-1:M5)

“Ben düz lise çıkışlı olmama rağmen sözel derslerini sevmiyorum. Dersin ilk yarım saati güzel geçiyor sıkılmıyorum ama daha sonra zaman geçmek bilmiyor. Bence hocam deste ara versek daha iyi olur...”(Bel.2-1:Bi7)

“Derslerin bir buçuk saat olmasa bir buçuk saatte ara verilse ders daha güzel geçer diye düşünüyorum.” (Bel.2-1:Bi11)

“Ben derste ders yapmaktan yanayım ama öğrencilerin motivasyonunu yerine getirmek için ufak aralar verilerek, gülinüp eğlenilmesinden yanayım.” (Bel.2-1:T17)

“Blok ders olduğu için sonlara doğru yorucu oluyor. Ders ortasında küçük bir ara olsa hem yorgunluk olmaz hem de daha verimli olur.” (Bel.2-1:T3)

“İki saatimizin arasında hiç değilse 15 dakika dinlense sanki daha verimli olurdu. Hiç sallanmadan oturmak sanki felçmişim gibi...” (Bel.2-1:T7)

“Hoca öğrencilere az yakın olsun derste küçük aralar vererek az da olsa dinlenmemizi zihnimizin öğrenmeye açık olmasını sağlasın yeter.” (Bel.3-1:M17)

Ders süresinin uzun olmasının yol açtığı “dikkat dağınıklığı” ve “sıkılma”dan şikâyetçi olan öğrenciler çözüm yolları da sunmaktadır. Dikkatin dağıldığı zamanlarda bir

fıkra, bir şiir, hatta konuya yakın bir şarkı, grubu bir süre amaçlardan uzak tutsa bile kalan zamanda ilgiyi arttırabileceği için yararlı olacağını belirten Başar (1999)'ın önerisinin öğrenciler tarafından da dile getirilmesi “ara vermeme” koduyla Tablo 6’ya yansımıştır:

Tablo 6: Motivasyon Alt temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
Öğrenci Günlüğü	Ara vermeme	8	Anlattıklarından etkilenme	3	Ara vermeme	1	Kısa sohbet	1
	Dikkatin dağılması	2	Dikkat toplama	1				
			Motive etme	1				
			Dersi dinlettirme	1				
Görüşme Formu	1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması		1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması	
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Sert mizaç	6	Derse verdiği değer	1	Ara vermeme	6	Herkesle ilgilenme	1
	Ara vermeme	4	Disiplini	1	Ders süresi	2	Ağırbaşlılığı	1
	Yorgunluk	1	Gayreti	1	Sınıfın büyüklüğü	1	İyi aktarabilmesi	1
	İsteksizlik	1	Ciddi anlatım	1	Sıkıcı geçmesi	1	Derse verdiği değer	1
	Alt yapı eksikliği	1	Ses tonu	1	İletişimsizlik	1	Samimiyeti	1
							Teşvik	1
							Ses tonu	1
							Dolaşmaya başlama	1
							İlgiyi derse toplama	1

Birinci eylem aşamasında, öğrencilerin görüşleri elde edilmeden ders esnasında gözlemlenen dikkat dağınıklığı için araştırmacı tarafından bazı yöntemlere başvurulduğu araştırmacı ve öğrenci günlüğünden anlaşılmaktadır:

“Soru sorma tarzım anlatımımı keserek sorup uzun uzadıya cevap bekleme şeklinde değil. Normal cümlemi soru cümlesi yapıyorum. Cevabı fazla beklemiyorum. Dikkatin dağıldığı hissettiğim bazı zamanlar öğrencilerin yaşadığı yörelerin konuşma biçimlerini söz konusu yapıyorum. Bazı nükteler aktarıyorum. Espri yaparak dikkati toplamaya çalışıyorum.” (Bel.1:7)

“Öyle sıkıcı, katı kurallı, somurtkan bi hoca değil bizim dilimizden de anlıyo, yeri geldiğinde ders dışı konulardanda bahsediyö hocamız dağılan dikkatimizi toplamamız için.” (Bel.2-1:T14)

Birinci eylem aşaması sonundaki verilerden ulaşılan “sert mizaç”, “disiplin”, “derse değer verme” ve “gayret” kodları, öğrenciler için dışsal motivasyon unsuru olan öğretici ile ilgili diğer kodlardır. Öğreticinin sert mizacı, öğrenci ile arasına mesafe koymaktadır. Arada güven sorunu ortaya çıkmakta; dolayısıyla öğrenci düşüncesini rahatça ifade edememektedir. Derse katılımın az olmasının sebeplerinden bir tanesi de öğreticinin soğuk bir hava estiren sert yapısıdır. Hocasının, söylediklerine kızarak öğrenciyi azarlaması ve arkadaşlarının arasında öğrenciyi rencide etmesi ihtimali söyleyecekleri olan öğrenciyi edilgen hâle getirmektedir. Bu durumun öğrenci görüşlerine de yansıdığı görülmektedir:

“Hocamızın sert mizacı nedeniyle derste verimli olamıyoruz.” (Bel.3-1:B6)

“Sert yapısı öğrencileri soğutuyor. Sert, tavizsiz olması ilgimi azaltıyor. Uslubu bence herkese eşit olduğundan bir yandanda ilgimi dengeliyor.”(Bel.3-1:Bi19)

Ancak öğreticinin sert yapısından ve disiplininden olumsuz bahsedenlerin yanında aynı gerekçeye dayanarak öğreticiyi öven öğrenci görüşlerine de rastlanmıştır:

“Öğrenciye kesinlikle taviz vermiyorsunuz. Buda dersin önemi bence büyük oranda artırıyor.” (Bel.3-1:Bi14)

“Hoca’nın dersi çok ciddi bir şekilde anlatması sınıfın dersi kaynatmasını engelliyor. Bu sayede dikkatim dağılmıyor.” (Bel.3-1:M9)

“Hocamız diğer hocalara göre biraz daha sert gibi görünüyor. Böyle olmasıda dersin iyi dinlenmesine neden oluyor.” (Bel.3-2:B6)

Birinci eylem aşaması sonunda ulaşılan ve Türk Dili dersinde öğrenciyi derse karşı motive etmede ortaya çıkan olumsuz unsurlar üzerinde düşünülerek neler yapılabileceği konusunda kaynaklar taranmış, sınıf ortamı ve öğrenci profili de göz önüne alınarak önlemler alınmıştır:

“Baktım ki katılım az; ısrarla söz isteyen ve konuşan öğrencilerin numaralarını istedim ve not ettim. Böylelikle onları ödüllendirerek diğerlerini de teşvik etmeye ve iç motivasyonlarını yükseltmeye çalıştım. Böyle yapmakla devamlı derse katılan öğrencilerin farkında olduğumu da hissettirerek güvenlerini kazanmayı umut ediyorum.”(Bel.1:31)

“A. Şerif İzgören’in gelişim seminerini ders saatinde seyrettirdim. Sınav sonrası motivasyonlarını düzenlemek açısından iyi oldu.”(Bel.1:34)

“Bir derste birden fazla etkinlik yapınca tüm ders boyunca dikkatleri canlı kaldı.”(Bel.1:38)

“Niçin okumaları gerekir; okumak ne kazandırır, yazmak niçin önemlidir? Öncelikle bunların cevaplarını vererek istek oluşturmaya çalışıyorum. Çünkü bunlar üniversite öğrencisi. İstemedikten sonra ne yaparsınız almazlar.”(Bel.1:76)

Öğrencilerin kötü geçen birinci ara sınav sonrası hayat amacı belirlemeleri ve hedef sahibi olmaları konusunda uzman ağızından yönlendirilmeleri amaçlanmıştır. Yine içsel motivasyonlarını yükseltmek amacıyla yaş ve seviyelerine uygun konuşmalar yapıldığı anlaşılmaktadır.

“O kadar öğrencim var ki yaşama hevesleri yok. Umutsuzluk, hedefsizlik, gayesizlik ve bunların sonucu veya sebebi olarak verilenleri anlayamama üst üste geliyor. Karşıma birilerinin zorla ittiği yarı canı gitmiş ruhla dikiliyor.”(Bel.1:66)

“Bu sebeple hepsine de şunu söylüyorum: ‘Sizler, şu veya bu bölüm öğrencisi olabilirsiniz. İleride farklı farklı mesleklerle uğraşabilirsiniz. Ama öncelikle hepiniz birer insansınız, fertsiniz. Yarın anne, babasınsınız. Sizler ne iş yaparsınız yapın, insan yetiştireceksiniz.’ gibi dürtükleyici, teşvik edici, bilinçlendirme amaçlı sözler söylüyorum.”(Bel.1:76)

Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmede hem dışsal hem de içsel motivasyon önemlidir. Motivasyonu etkileyen üç temel faktör; (a) bireyin amaca ulaşma beklentisi, (b) amacın birey için önem düzeyi ve (c) bireyin yapılacak işe karşı tepkisidir (Ergün, 2005: 143). Türk Dili dersinin hedeflere ulaşamamasının ve öğrencilerin ilgisiz davranmasının altında yatan sebep bu üç faktörle açıklanabilir. Ayrıca dersin istenen sonucu verememesinin nedenlerini Özarslan (1988: 158-159’dan aktaran: Saltabaş Çiçek, 2007: 11) şöyle açıklar:

1. Öğrenci dersin önemini kavrayamıyor.
2. Dersin hocasına sahip çıkılmıyor, destek olunmuyor.
3. Türk dili öğretim elemanlarına fazla ders veriliyor.
4. Öğrenci basın ve tercüme kitaplar dolayısıyla sentaksını benimsiyor.
5. Üniversiteler, öğrenciye dersin önemini kavratmak için gayret sarf etmiyor.

Hatta bazı öğretim üyeleri derse karşı çıkabiliyor.

6. Bazı öğretim kurumları dersi ciddiye almıyor ve bunu dersin öğretim elemanlarına hissettiriyor.

İkinci eylem aşamasında “ara verilmemesi” kodunun hâlen var olmasının temel sebebi okul yönetiminin aldığı kararın gereği derslerin blok yapılması gerektiğidir. Ancak bazı öğrencilerin ifadesinde ders içinde ara verilmesinin iyi olacağı yer almaktadır. Ders saatinin hafta iki saat olması sebebiyle konuyu yetiştirmek kaygısıyla ara verilmeden ders işlemenin neticesinde dikkat dağınıklığı başlamaktadır. Bunun sonucunda bazı öğrenciler tarafından uğultu ve arkadaşlarının dikkatini dağıtıcı hareketler yapılmaktadır. Bu durumdan öğrencilerin şikâyetleri günlük ve görüşme formuna da yansımıştır:

“Belki dersteyken önceden yaptığı gibi biraz dinlenmek ve yoğunluğu atabilmemiz için fıkra olursa belki derse herkez biraz daha gayretli olabilir die düşünüyorum.” (Bel.3-2:B24)

“90 dakika ders anlatmamalı. O dersin asıl olan öğrenmemiz gereken mantığını bilgisini verip dersi bitirmeli.” (Bel.3-2:M27)

“Ders arasında mizah yaparak dersi etkili kılabilir. Sürekli ders anlatmak olmuyor.” (Bel.3-2:B27)

Başar (1999: 138) etkili bir öğretim ortamı ve verimli bir ders için ara vermenin sınıf yönetimindeki öneminden şöyle bahseder:

Sorunları, sınıf etkinliklerine katılmayan öğrenciler yaratır, diğerlerini de bu etkinliklerden koparabilirler. Bu durumda, istenmeyen davranışın nedenini ortadan kaldırmak, o öğrencileri sınıf etkinliklerine kana düzenlemelere başvurmak gerekir. Sorun şiddetlenmiş, ders ikinci plana itilmiş, duygu mantığın yerine geçmişse, derse bir süre ara vermek gerekebilir. Ara vermek, sürdürülen etkinliğe ara verip başka bir uğraşa geçmek olabileceği gibi, dersi kesip, "beş dakika sonra sınıfa geliriz, şimdi biraz dışarı çıkıp hava alalım" denip sınıf dışına çıkarak da olabilir.

Dağılan dikkatin toplanılması, yorulan zihnin dinlendirilmesi ve o ana kadar üzerinde durulan konunun zihinde durulaşması için ara vermek her ders için olduğu gibi Türk Dili dersi için de çok önemlidir. Ancak ne var ki işlenmesi gereken konuların nicelik ve niteliği dikkate alındığında haftalık ders saati teksif edilmiş bir ders işlenmesini zorunlu kılmakta; bu da dersin etkililiğini düşürmektedir.

4.3.3. Öğretici-Öğrenci İletişimi

Eğitimin iki muhatabı öğretmen/öğretici ve öğrencidir. Öğreticilik ve yönlendiricilik vasıflarının tam anlamıyla gerçekleşmesi için öğrenci için uygun olan yöntemlerin, ortamların ve imkânların yanında iyi bir iletişim de şarttır. Faydalılığı ispatlanmış tüm yöntemler iyi bir aktarma ortamında sağlıklı bir iletişim ortamında ancak verimli olabilmektedir. Bununla birlikte etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Etkili iletişimin olmadığı bir sınıf ortamında olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için yapılan tüm girişimlerin etkisi sınırlı ve kısa süreli olmaktadır (Kısaç, 2005: 118).

Her öğretim kademesinde, öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin Türkçe derslerinin amacına ulaşmasında etkisi büyüktür. İlköğretimde bu etki en üst seviyede iken yükseköğretimde azalmakla birlikte devam eder. Türk Dili dersinde öğreticinin öncelikle dersi önemsemesi ve bunu öğrenciye hissettirmek suretiyle kuracağı iletişim dersi etkili kılacak esas unsurdur.

Ayrıca Türkçe derslerinde iletişimin temel unsurları edinilir. Gençlerin yazarak, okuyarak, dinleyerek ve konuşarak kuracağı iletişimde duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade etmelerini sağlamak yükseköğretimde Türk Dili dersinin bir amacıdır. Bu becerilerin sınıf dışına tam ve doğru olarak yansıtılabilmesi için öncelikle sınıf içinde iletişimin, iki unsuru olan öğretici ve öğrenci arasında kurulabilmiş olması gerekir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin Türk Dili dersinin etkililiği ve amacına hizmet edebilirliğine etkide bulunduğunu göstermiştir. Özellikle öğrenci günlük ve görüşme formlarına yansıyan ifadelerde öğreticinin ders anlatırken durduğu yer, öğrencilere karşı takındığı genel tavır ve karakter özelliklerinin öğrencilerin ilgisi, tutumu ve konuyu anlaması üzerinde etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Birinci ve ikinci eylem aşamalarından elde edilen verilerden “öğretici-öğrenci iletişimi” alt temasına ilişkin kodlar Tablo 7’de görselleştirilmiştir. Tablodan öğrencilerin konuyu anlamaları üzerinde en fazla yaşanan iletişim sorununun öğreticinin “sabit durması”nın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Öğretici-Öğrenci İletişimi Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
Öğrenci Günlüğü	Sabit durma	7	Sıcak davranma	5	Hep ciddi	1	Fikirlere değer verme	4
	Çekinme	5	Sınıfta dolaşma	4			Kısa sohbet	1
	Mesafeli	5	Demokratik ortam	2			Öğrenciyi muhatap alış şekli	1
			Otoriter	1				
		Prensipli	1					
Görüşme Formu	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Sabit durma	4	Öğrenciye göre tavır	2	Çekinme	7	Seviyeli	4
Çekinme	2	Şakalaşma	1	Sıkıcı ders	6	Söz hakkı	2	
Mesafeli	2			Mesafeli	4	Tüm sınıfla ilgili	1	
				Sorulara ilgisiz	1	Hocayı sevme	1	
				İletişimsizlik	1	Sorumluluk yükleme	1	
						Disiplinli	1	
						Dolaşmaya başlama	1	
						Samimi	1	
						Sınıfa hakim	1	

Özellikle öğrenci günlüğünde öğretici ile iletişim konusunda sayıca fazla görüş bildirilmiş olması öğrencilerin derste hangi konunun nasıl işlendiğiyle ilgilenmelerinden daha çok öğreticinin derste ne yaptığı ve nasıl tavır takındığını önemsediklerini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin “sabit durma” şeklinde kodlanan görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenciye yüz vermeyen arada gülen bir hocaydı. Beni rahatsız eden tarafı kürsüde sabit duruşu.” (Bel.2-1:M7)

“Hocanın dersi sabit durarak anlatmasından pek hoşlanmadım.” (Bel.2-1:M15)

“Hocanın anlatması iyi, ama arka taraftan ses duyulmuyor. Hoca daha sesli veya sınıfta gezerek anlatsa sınıf daha iyi anlar ve herkez derse katılır ders verimli olur.” (Bel.2-1:B37)

Araştırmacı günlüğü öğrencileri doğrular niteliktedir: *“Genellikle anlatırken kürsüde sabit kalıyorum. Ancak el kol ve ses tonumu değişken kullanıyorum.”*(Bel.1:7)

Sınıfın fiziki ortamının, özellikle öğrenci sayısının sebep olduğu olumsuz bir unsur olarak sınıfa tam hâkimiyet kurma düşüncesiyle dersin kürsüden anlatılmasının tercih edildiği araştırmacı günlüğüne de yansımıştır:

“Anlatmayı yüksekte yapıp sınıfın tamamına hakim olmayı seviyorum. Böylece en arkadaki ile de göz teması kurabiliyor tüm dikkati üzerimde toplayabiliyor kanaatindeyim.”(Bel.1: 22)

Kalabalık ve büyük sınıf, gürültü, sabit duruş ve sert yaklaşımın her biri bir sorunken kalabalık ve büyük sınıf aynı zamanda diğerlerinin sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. En başta öğrenci sayısının otuzun altına inmesi durumunda diğer sorunlar da çözülecektir. Aynı zamanda araştırmacı olan öğreticinin sert yaklaşımı, temelinde kalabalık sınıfı kontrol etme derdini barındırır ve yorgunluğun doğal bir sonucudur. Öğrenciler bu noktada tespitte bulunmakta ve öneriler sunmaktadır:

“Arka sıralara sesiniz gelmiyo, bunun yanında öndekiler konuşuyo biraz daha sesli ve arkalara gelerek anlatmanız arka taraf için daha iyi olabilir.” (Bel.2-1:B18)

“Hoca çok sert ve soğukkanlı görünüyordu. Ben içime kapanık ve çekimser olduğum için hocanın bu tavrı biraz daha geri çekilmemi sağladı. Aslında çok anormal karşılamadım bu durumu yani hocanın tavrını.. Çünkü almış kişilik sınıf, hepsi ayrı kişilikte, hepsi birbirinden farklı yaşlarda... Bütün bu farklılıklardaki öğrencileri idare etmek çok kolay değil. Hocanın bi tavrı olmalı zaten.” (Bel.2-1:B16)

“İlk görünüşte çok sert bir hoca gelse bile sonradan öyle olmadığını anladık. Belki biraz mesafeli olabilir tabi ama biraz daha güler yüzlü olmasını tercih ederdim.” (Bel.2-1:B3)

Öğrenci günlüklerinden alınan bu ifadelerde, ilk günlerde şikâyet olunan kürsüden konu anlatma tekniğinin öğretici tarafından daha birinci eylem aşaması bitmeden değiştirildiği görülmektedir:

“Derste hoca gezerek anlattı dersi. Herkes konuyu anladı. Derse katılım çok oldu.”(Bel.2-1:B37)

“Bugün Ersin öğretmenimiz hep arada gezdi yani öğrencilere daha yakın oldu bu beni mutlu etti...”(Bel.2-1:M2)

“Hoca bizim anlamamız için elinden geleni yapıyor. Artık dersi sabit durarak anlatmıyor. Bu da benim için çok önemli bir şey.” (Bel.2-1:M15)

Araştırmacı günlüğünden de anlaşıldığına göre “sabit durma” sorunu çözülmüştür:

“Sınıfımız dikdörtgen biçiminde. Yan yana üç sıra var. Arkada oturan ve oturmak zorunda kalanlar tahtayı net görmekte ve beni duymakta sıkıntı çekiyorlar. Bunu bildiğim için sınıfta dolaşarak ders anlatıyorum.”(Bel.1:35)

“Sıra aralarında gezmenin öğrenciler üzerindeki canlandırıcı etkisini biliyorum. O yüzden özellikle etkinlik zamanlarında geziyorum.”(Bel.1:22)

Ders işlerken sık sık öğrencilerin arasında dolaşmak, öğrencinin dikkatini öğretici üzerinde toplamasına; daha da önemlisi, kendisini öğreticiye daha yakın hissetmesine yardımcı olmakta olduğu görülmektedir (İpşir, 2002):

“Bugün ki ders daha bir zevkliydi. En önemlisi de hocamızın sınıf içerisinde dolaşmaya başlamasıydı.” (Bel.2-1:T10)

Kalabalık sınıf ortamları “öğrenci-öğretici iletişimsizliği” problemini doğurmaktadır. İyi bir eğitimin gerçekleşmesi için öğreticinin öğrencilerini çok iyi tanıması; onlara isimleri ile hitap etmesi gerekir. Tanidikça, onların değişik ihtiyaçlarını, öğrenme şekillerini fark eder ve yöntem ve stratejilerini buna göre belirler. Ama kalabalık sınıflarda öğrenciyi tanıma süreci çok daha uzun sürmekte; bu da, diğer sorunlarla bütünleşince verimi düşürmektedir. Her biri farklı özellikler taşıyan bireyler de ihtiyaçları ve beklentilerine cevap bulamamanın etkisiyle öğrenmede başarısız olmaktadır (Taş, 2002).

İstenmeyen davranışların farkına varmak için öğrencileri iyi tanımak, onlardaki günlük değişimleri görebilmek gerekir. Bu, öğreticinin, sınıfta her an öğrencileri görebilecek bir konum seçmesine, dikkatli gözetimine, onlarla ilgilenmesine, sıralar arasında gezinerek onlara yakın durmasına, onları etkinliklere sık sık katmasına bağlıdır. Öğreticiler, sınıfı bir bütün olarak görür ve bireysel özellikleri ayırt edemezse öğrencilerdeki günlük değişimleri de fark edemezler (Cangelosi, 1988’den aktaran: Başar, 1999: 97).

Çok fazla ders yükü olan ve kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenler sınıfı bir bütün olarak görmek zorunda kalmaktadır. Ders yükü dikkate alındığında her sınıf bütün olarak bir birey kabul edilse; ortalama öğrenci sayısı kabul edilen otuz sayısına ulaşılmaktadır. Ders yükünün ve öğrenci sayısının fazlalığı öğrencileri tanıyarak bireysel farklılıkları dikkate almanın mümkün olmadığı bir ortamda, öğrencilerin isimlerini öğrenmek tanımak sayılmaktadır.

İkinci eylem aşamasında öğrencilerle geçirilen toplam süre artınca öğrencilerin isimlerinin akılda kalabildiği anlaşılmaktadır:

“Arka tarafta birkaç kişi ders esnasında konuşuyordu. Birkaç kez “arka taraf” diye hitap ederek uyarmama rağmen sessiz olup derse katılmıyorlardı. Bu hafta arkada yine aynı şey olunca bu sefer konuşan öğrencinin adıyla seslenip ‘Yaptığın olmuyor.’ anlamına gelecek şekilde mimik yapınca yine mimikle özür diledi ve sustu. Ben bunu geçen dönemden beri biliyor ve görüyorum. Kalabalık içinde öğrencinin adını bilmek onu etkiliyor. Kendisini değerli ve benim gözümde farklı hissediyor. Yanlış yaptığında uyarılınca mahcup oluyor.”(Bel.1:66)

“Çok fazla öğrencim olduğu için isimlerini hatırlamam çok zor. Derse katılmaları veya onları diğerlerinden ayırt eden hal veya hareketleri ile daha iyi hatırlayabiliyorum.”(Bel.1:75)

İkinci eylem aşamasında öğrencilerin şikâyete devam ettikleri nokta çekinmelerine sebep olan öğretici tutumudur. Öğrenciler öğreticinin sert yapısından, mesafeli oluşundan dolayı sıcak ilişki kuramadıklarından bahsetmekte; bu durumun sıkılmalarına ve sormak istediklerini soramamalarına sebep olduğunu ifade etmektedirler:

“Bazen dersi sevmiyorum bunun nedeni ise bazen hocanın bize karşı kırıcı olması. Yani bir şeyler söylerken çekiniyorum söyleyemiyorum.” (Bel.3-2:B8)

“Çok sinirli. Bir şey sormak istesen korktuğumdan soramıyorum bile” (Bel.3-2:B20)

“Hocamız bize kızdığından dolayı sıkılıyorum ve konuşmak istemiyorum.” (Bel.3-2:33)

“Sizin kızmanız, bağırmanız bizi etkiliyo ve dersten soğutuyo, derse olan ilgimizi etkiliyo.” (Bel.3-2:B38)

Tavırları bazen sert olabiliyor. Buda birşey sormamı ve yazılarımı göstermekten çekiniyorum.” (Bel.3-2:M6)

“Derse pek katılmıyorum yanlış cevap verirsem kızarsınız diye çekiniyorum hocam.” (Bel.3-2:T1)

Öğreticinin tutumlarını değerlendirirken öğrencilerle benzer ifadeler kullandığı günlüğüne yansımaktadır. Birinci eylem aşamasında öğrenci ile iletişimi konusunda yansıcı görüşlerle kendisini tanıdığı ve eksik veya hatalı gördüğü taraflarını düzeltmeye çalıştığı anlaşılmaktadır:

“Anladığım bir şey var ki; mizacımda biraz sertlik var. Bu, öğrencilerde ilk zamanlar ‘Eyvah yandık. Ne kadar soğuk adam.’ İzlenimi uyandırsa da bu önyargının yıkıldığını ders içi ve dışı muhabbetlerinden anlıyorum.”(Bel.1:37)

“İlk zamanlara göre sanki öğrencilerle daha fazla şakalaşıyorum. Onların şikayetçi oldukları somurtkan, sinirli ve aşırı ciddi halimi kaybettim diyemem ama daha farklı olduğumu ben bile hissediyorum.”(Bel.1:49)

“Sınıfın kalabalıklığı yüzünden adım ‘Ice man’ e çıktı. Sınıfa giriyorum, yoklama kağıdını çıkarıyorum; hala gürültü devam ediyor. Sanki yokmuşum gibi devam ediyorlar.”(Bel.1:59)

Bazı öğrenciler ise öğreticinin tavırlarından memnundur ve bu tavırların gerekli olduğunu ifade etmektedir:

“Ders öğretmenimiz öğrenciyi derste etkin kılmak için uygulama yapmaya ve söz hakkında olanak sağlıyor.” (Bel.3-2:B14)

“Ders anlatışından yada sınıfta sağladığı otoriteden memnunum yani dersi dinletiyor.” (Bel.3-2:B11)

“Öğrencilerle iç içe olmuyorsunuz. Bazı hocalar iki veya üç kişiyi seçiyorlar. Tamam bunlar dersi anlıyor diyo geçiyor. Ama siz öyle deyilsiniz. Bu derse olan dikkatimi topluyor.” (Bel.3-2:B21)

“Sınıftaki öğrencilerle arasındaki mesafeyi koruması, fazla içli dışlı olmaması çok güzel.” (Bel.3-2:B31)

“Gördüğüm kadarıyla arkadaşlarım size farklı diğer hocalara farklı davranıyor. Arada mesafenin olması ne kadar iyi bize canlı örneğini gösterdiniz.” (Bel.3-2:B32)

“İlk önce hocamızın kendi öğrencilerine olan mesafesi çok iyi.” (Bel.3-2:T6)

“Her zaman öğrenciye dizginleri vermiyor ve otoritenizi koruyorsunuz. Gerektiğinde derse gülüp eğleniyoruz ve sizin en çok sevdiğim yanınız belli bir yaşa gelmenize rağmen hala kendinizi yetiştirme peşindedesiniz.” (Bel.3-2:T19)

Öğrencilerle geçirilen sürenin artmasıyla iletişimin boyutu da değişmektedir. Öğrencinin öğreticisini daha iyi tanıyarak davranışlarının sebebini ve amacını fark edebilmesi haftada iki saat olan bir ders için uzun bir süre almaktadır; dolayısıyla

araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır ki ikinci eylem aşaması sürecinde tanıma ancak gerçekteşmektedir:

“Öğrencilerle ders saati dışında veya ders esnasında başka bir konuda muhabbet etmek kalıcı bir sıcaklık temin ediyor. Bana karşı ürkekliklerini atıyorlar. Gün geçtikte de ders esnasında ve dışında nasıl olunması gerektiğini çözüyorlar. Ders anlatırkenki ciddiyetimin soğukluktan olmadığını çözebiliyorlar. Bunu şundan anlayabiliyorum ki; günlüklerinde yazdıkları soğukluğumla alakalı fikirleri sabit olsaydı samimi, sıcak bir muhabbet kuramazlardı benimle.”(Bel.1:57)

Öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmaktadır ki öğreticinin sert, disiplinli ve mesafeli denebilecek tavırlarının ve öğrencilerin bundan memnun olmalarının sebebi sınıfın kalabalık oluşu ve etkili öğrenme ortamının oluşturulmasının diğer derslerde zorlukla sağlanıyor olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin tümüyle ilgilenebilme kaygısının taşımının az başarılı öğrenciler üzerinde motive edici etki yaptığı; herkese eşit mesafenin koyuluyor olmasının derste fazla aktif olmayan, konuşmayı sevmeyen veya çekingen öğrencilerin ders boyunca zihnen dersle ilgili kalmasını sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Aksiyon araştırmasının parçası olarak öğrencilerden eleştirel bakışla günlük yazmalarının istenmesi ve onlarla görüşme yapılmasının öğrenciye kendini her yaşta geliştirmek gerektiği konusunda iyi örnek olunmasını sağladığı anlaşılmaktadır.

Dersi etkin kılan diğer önemli iletişim unsurlarının öğrenci görüşlerine şöyle yansıdığı görölmektedir:

“Konuları anlıyorum. Hocanın ilgi ve alakasından öğrenciyle ilgileniyor.” (Bel.3-2:M16)

“Hocanın bizim konuşmamıza tartışmamıza karşılıklı olarak izin vermesi en azından birazda derse katılmamıza katkı sağlıyor.” (Bel.3-2:T14)

“Öğrenciler ile ilişkiler konusunda gayet olumlu.” (Bel.3-2:T20)

Öğrencilerin iletişim konusunda sundukları öneriler bu alanda yapılan çalışmaları doğrular niteliktedir. Hangi yaşta olurlarsa olsunlar öğreticilerinden samimiyet ve muhabbet beklemektedirler:

“Özellikle şunu bastırarak söylüyorum ki daha sıcak kanlı olmasını yaklaşımının daha içten ve samimi olmasını istiyorum böyle olursa öğrencinin derse olan ilgisi artar öğrencide böylece kendini daha rahat hisseder ve derse katılım artar.” (Bel.3-2:T7)

“Daha iyi sohbet kurarak derside sevirbilir. Yani öğrenci, öğretmen ilişkisi değilde abi, kardeş biti tabi sınırlı olmak şartıyla yeri geldiğinde ağırlığını koymak gerekir.” (Bel.3-2:T2)

Öğretici-öğrenci iletişimde etkili unsurlar arsında örnek olmak, derse ve öğrenciye değer vermek önemli yer tutar. Bu noktada öğreticinin gerekli tutumu sergileyebildiği araştırmacı ve öğrenci günlüğünden anlaşılmaktadır:

“Günlük konusuyla alakalı bir yazıyı tüm öğrencilere e-posta ile yollamıştım. Bir öğrencim e-postama cevap vererek günlük yazdığından falan bahsettikten sonra ‘Bize bu kadar önem verdiğiniz için çok teşekkür ederim.’ demiş. ‘İşte’ dedim kendi kendime: ‘İşte budur.’ (Bel.1:56)

“Görüşme formlarını okuyorum. Kendi kendimi bir konuda ikna ediyorum. Hiçbir şey öğretmesem de bu çocuklara, işin hakkını vermeyi öğretirim. Kolaya kaçmamayı öğretirim. İleride beni hatırlayıp işlerine daha sıkı sarılmalarına bir vesile olurum belki. Öğrencilerimden bu yönde takdir görmek, bugün bir şeyleri değiştirmese de ileride değiştirecektir eminim.” (Bel.1:53)

“Dersi anlatıp gitmektense hepimizin yorumunu alıyor. Bizle iletişim içine girmeye çalışıyor. Gerçekten birşeyler öğrenip bu dersten ayrılmamızı istiyor.” (Bel.2-2:B3)

“Bugün Ersin hocamızın hazırlamış olduğu anket sorularını cevapladık. İsim yazıp yazmama tamamen serbesti. Hocamızın bu yaptığı çok güzel gelmişti bana. İnsanların içinden gelenleri yazması için ve düşüncelerini öğrenmek için güzel bir teknikti.” (Bel.2-2:M27)

“Dersin sonuna doğru sohbet ettik. Ara ara sohbet etmemiz dersi daha da güzelleştirdi.” (Bel.2-2:M9)

“Bugün güzeldi düşüncelerimizi bir anketle size beyan ettik. Bu benim hoşuma gitti. Diğer derslerdende böyle olmasını isterim. Düşüncelerimize saygı duyacağınızı biliyorum.” (Bel.2-2:M24)

“Bize gençler diye hitap etmesi son derece güzel.” (Bel.2-2:T20)

“Türk Dili dersini etkili kılmak” amacıyla aksiyon araştırmasının bir aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması dersin etkililiğini arttırmaya yönelik veri sağlamanın yanında öğretici-öğrenci ilişkisi bakımından olumlu bir iletişim aracı olmuştur. Bir öğreticinin uygulamasını geliştirmesi öncelikle öğrencilerine değer vermesi,

eleştirilerine saygı duyması ve düşüncelerini dikkate alarak gerekirse değişikliklere gitmesine bağlıdır. Bu noktada söylenebilir ki aksiyon araştırması Türk Dili dersinin etkililiği açısından veri sağlama ve olumlu iletişim kurma açısından iki yönlü bir araç olabilmektedir.

4.3.4. Bilişsel Ortam

Birinci eylem aşaması sonunda toplanan öğrenci günlükleri ve uygulanan görüşme formu ile araştırmacı günlüğünün analizi sonucu elde edilen verilerden, derste işlenen konuların ne derece anlaşıldığı ve dersin amacına yönelik ne derece verimli geçtiğinin tespitine; ikinci eylem aşaması sürecinde ise, daha önce tespit edilen anlamayı ve dersin etkili etkileyen sorunların çözümüne odaklı uygulamaların sonucuna yönelik kodlamalara gidilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan “konuları anlama”, “konuları anlamama”, “verimli ders”, “sıkıcı ders” gibi kodlar “sınıf ortamı” temasının bir alt teması olarak “bilişsel ortam” alt temasında birleştirilerek bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile görüşme formuna yansıyan düşünceler, Türk Dili dersinin etkililiğinin tespiti açısından sınıfta göz önüne alınabilecek ortamlardan birisi olarak “bilişsel ortam” başlığı altında ele alınmış; bulgular, daha iyi anlaşılması için Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Bilişsel Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
Öğrenci Günlüğü	Konuları anlamama	22	Akıcı ders	19	Sıkıcı ders	2	Verimli ders	18
	Sıkıcı ders	16	Zevkli ders	10	Konuyu anlamama	1	Zevkli ders	9
	Sınıfın ilgisizliği	1	Konuları zaten biliyor olma	5			Akıcı ders	6
			Konuyu anlama	5			Derse katılım	3
		Katılım	2					
Görüşme Formu	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Konuları anlamama	14	Konuyu anlama	7	Katılımcı ortam	1	Etkili ve verimli ders	7
	Az katılım	2			Zorlanma	1	Dersi dinletmesi	2
					Aktif işlenmemesi	1	Örnekler	1
							Slayt	1
							Akıcı ders	1
							Tam öğretme	1
							Kelime öğrenme	1
						Katılımlı ders	1	

Birinci eylem aşaması sonunda öğrenci görüşlerinde “konuyu anlamama” kodunun frekansının en yüksek olduğu ve öğrenci günlüğünde buna ilaveten “sıkıcı ders” kodunun da fazlaca tekrar ettiği anlaşılmıştır. Sınav sonuçlarına da yansıyan her iki problemin sebebini tespit için tekrar tekrar yapılan veri analizinde konunun anlaşılması ve dersin sıkıcı geçmesinin sebeplerinin çok fazla çeşitlendiği görülmüştür:

“Bu derste pek bişey anlamadım. Hepsi karıştı kafamda derse dahil hiçbir yorumumda yok.” (Bel.2-1:B18)

“Şive, ağız hep birbirine girdi gitti. Bence sınıfın yarısı anlamadı bunu.” (Bel.2-1:B34)

“Öyle renksiz bir ders geçti ki. Renksiz demekden kastım dersi sanki kitaptan anlatıyorcasına işlememizdi. Yani hocamız kendi anlatım tarzı ile dersi anlatsa daha pratik bilgiler verse daha etkili olacağına inanyordum. Ne bileyim kitaptaki dolu dolu bilgiler bana çok sıkıcı gelir.” (Bel.2-1:B15)

“Bugün konumuz Ses Bilgisi... Yıllardan beri görüyoruz. Bu yüzden çok önemsemiyoruz galiba ve önemsemediğimiz için bu kadar yanlış biliyoruz.” (Bel.2-1:B1)

“Ders bana sıkıcı geldi. Hoca tatlı dilli’de olsa dersten kaynaklanan bir olay idi.” (Bel.2-1:M6)

“Büyük ünlü uyumunu iyi bir şekilde anlattıktan sonra küçük ünlü uyumunu anlattı. Hocanın bu konu üzerinde çok durması benim dersten sıkılmama neden oldu.” (Bel.2-1:M1)

Ana dili öğretiminin bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri veya alışkanlık kazandırma dersi olması gerektiği fikri (Sever, 2002) öğrencilerce desteklenmektedir. Sadece bilgi aktarılması öğrencilere sıkıcı gelmektedir. Bilgi aktarımına ağırlık verilen birinci eylem aşamasında öğrenciler, daha önce gördükleri konuların tekrarıyla karşılaşınca sıkılmakta; hatta önceden edinilmiş bilgi ile yeni bilginin bazen örtüşmemesi kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Öğrencilerin bilişsel durumlarını yansıtması bakımından araştırmacı günlüğünden alınan bazı ifadeler şöyledir:

“Bilgiler sanki ilk defa veriliyor gibi.”(Bel.1:5)

“Küçük ünlü uyumunu üç madde ile ifade ederken 2. madde olarak Türkçe bir kelimedede birinci hecenin dışındaki hecelerde ‘o,ö’ seslerinin olmayacağını ve bu maddenin 3. maddenin temelini teşkil ettiğini ifade ettim. (Hikmet Altunkaynak Sorularla Türk Dili I kitabı) 3. Maddeye gelince; (1. Madde- ilk hece düz ise diğerleri de düz olur)1. Maddedeki ve b.ü.u.daki mantık sıralamasına göre ilk hece yuvarlaksa diğerleri de yuvarlak olur diyebilir miyiz diye sordum. Bu soruya sadece bir öğrenci 1. maddeyi hatırlatarak diyemeyiz dedi.”(Bel.1:11)

“Gördüm ki geçen hafta anlattığım ve karıştırıldığı için üzerinde çok durduğum ağız ve şive meseleleri yine halledilememiş.”(Bel.1:15)

“Yine tekrar ettim. 60 küsur kişilik sınıfta sorduğum sorulara bir kişi cevap verdi.”(Bel.1:20)

“Yazıda geçen garibe, murabba ve hasılı kelimelerinin anlamlarını sordum. Cevaplayan çıkmadı.”(Bel.1:26)

“Paragraf sorularının tümünü çözdüğünü söyleyen öğrenci bile paragraf hakkında doğru yorum yapamadı. Genelde her sınıfta giriş, gelişme, sonuç diye küçük bir koro sesi işitildi. Bazıları ise ilk cevap olarak paragrafın şekil özelliklerini saydı. Cümle topluluğu cevabı en yakın olanıydı. Ben de bu cevaptan yola çıkarak açıklamasını yaptım.”(Bel.1.60)

“Çoğu öğrencim yıllardır bu dersi alıp bir şekilde geçtiği için belki düşünerek belki de bilinçaltında konuları anlamış olduğunu sanıyor.”(Bel.1:53)

Birinci eylem aşamasında, “öğrenci” temasında yer verildiği gibi, öğrencilerin dil bilgisini ve dersi sevmeme, geçmişten aktarımın olamaması, hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması ve kullanılan yöntemin daha çok sunuş olarak kalması gibi etkenlerin öğrencilerin konuları anlamamalarına, bunun sonucunda da ilgi duymamanın da etkisiyle sıkılmalarına sebep olduğu gözlemlenmiştir. İkinci eylem aşamasında ise üniversitelerde dil öğretiminin genel amacının okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirme olduğundan dolayı öğretimin yalnızca dil bilgisi dersine dönüştürülmüş, kuru, sıkıcı bilgilerle değil; okuma ve anlatma eğitimini temel alan uygulamalara dönük olması gerektiği (Önkaş, 2010: 126) düşüncesinden hareketle okuma ve yazma etkinlikleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu değişimin öğrencilerin derse katılımı ve ilgi duyması noktasında dersin daha etkili ve verimli geçmesini sağladığı araştırmacı ve öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi sağlanabildiğinde ders daha verimli geçiyor. Kalabalık olan bu sınıflarda derse katılan, aktif öğrenci sayısı da fazla.”(Bel.1:70)

“Sınıf kalabalık olmasına rağmen bir kişi konuştu diğerleri dinledi. Gereksiz konuşma hiç olmadı.”(Bel.1:36)

“Soru sorarak ve eleştirel okuma etkinliği etkili dinleme ve düşündüklerini rahatça ifade edebilme sonucunu da beraberinde getirdi. Tam bir üniversite eğitim-öğretim ortamı oluştu.”(Bel.1:37)

Alıntılarda da görüldüğü gibi kalabalık sınıflarda öğrencilerin tamamını aynı anda aktif kılacak etkinliklerden daha fazla verim alındığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrencinin eğitim düzeyi etkinliklerin temel amacını ikinci amaca düşürmektedir. Sağlam yapılı, dil bilinci verecek edebî metinler üzerinde eleştirel düşünme, soru sorarak okuma, ana fikri ve mesajı bulma gibi etkinlikler yapmak amaçlanmakta; ancak Türkçe olduğu hâlde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı dersi birinci amacından uzaklaştırmaktadır. Öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır ki bilinmeyen kelimeler anlamayı etkilemektedir; ancak buna rağmen öğrenci dersten sonra metin üzerinde çalışmamaktadır:

“Bazen anlamıyorum. Sebep bazı konuların içeriği ağır geliyor. Anlamakta zorlanılıyor. Mesela “Konya” ve “Kelimelerin İzdivacı” metnindeki o anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğrenirken zorluk çekiyoruz.” (Bel.3-1:B40)

“Bugün Konya metnini işledik. Metinden hiç birşey anlamadığımı söyleyebilirim. Çünkü metinde bilmediğim çok kelime olduğu için anlamak çok zor benim için.” (Bel.2-2:M18)

İkinci eylem aşamasında öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı ve dersin amacına daha çok yakın olduğu gözlenmiştir. Bunun öğrenci görüşlerine de yansıdığı anlaşılmaktadır:

“Ders dolu dolu geçiyor.” (Bel.3-2:B21)

“Konu anlatılır ders biter eve gidilir herşey unutulur. Bu ders böyle değil, bence sınıfta ders dinlemek istemeyen bir kişi bile bu dersten boş çıkmaz.” (Bel.3-2:B32)

“Ders bir şeyler öğrenmek isteyen herkes için etkili diye düşünüyorum.”

“Anladığım kadarıyla dersin amacı lise gibi konuları bitirip, yılı tamamlamak değil de kitaplarla birlikte düşünce ufukumuzu genişletmek.” (Bel.3-2:B32)

“Bugün Türk dili dersinde kelimelerin izdivacını işledik. Bu metin benim çok hoşuma gitti. Şu okula geleli ilk ve tek verimli dersim bu derste geçmişti.” (Bel.2-2:M18)

“Bugün Kelimelerin İzdivacını okuduk. Sınıftaki arkadaşlara sorular hazırlamamızı istedi hocamız. Okuğumuz yazıdaki bilinmeyen kelimeleri bulduk. Hocamız yaptırdığı bu çalışmalar bizim için faydalı oldu. Ders akıcıydı. İnşallah ilerleyen derslerde dahada iyi geçer.” (Bel.2-2:B19)

“Paragraf” konusu dersin etkililiği açısından en yüksek seviyeye ulaştığı konu olmuştur. Konunun perdeye yansıtılarak örnek metinler üzerinden işlenmesi; metinlerin konusu, bakış açısı ve mesajının bulunması ile öğrencilere konusunu, bakış açısını ve mesajını kendilerinin belirlediği paragraflar oluşturulması etkinlikleri öğrencileri ders boyunca aktif kılmış, okuduklarını doğru anlama ve bilinçli yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır:

“Bugün Türk dili dersinde paragraf konusunu işledik. ders benim için verimli geçmiş olmasada ama ders güzel geçti. Benim edebiyat pek aram olmadığı için benim açımdan pek verimli geçmedi. Ama sınıfın işleyiş oranı çok yüksekti. Bi zaman sonra bende katıldım ve ders zevkli hale gelmeye başladı.” (Bel.2-2:M18)

“Bu hafta yeni bir konu işledik. “Pragraf, Tema, Konu” bu 3 konuyu işledik gayet zevkli bir dersti slaylar, bize okuttuğunuz metinler onların içinden konuyu falan bulmaya çalışmamız gayet pekiştiriciydi.” (Bel.2-2:B18)

“Ders akıcıydı. Sayenizde derse herkes katılıyor.” (Bel.2-2:B40)

“Paragraf, tema ve konuyu işledik. Zevkli bir dersti çünkü paragraf konusuna bayılıyorum. Okuduğumuz metinlerden bakış açısını bulmaya çalışmak kafa yormak çok zevkliydi.” (Bel.2-2:B35)

“Bugün edebiyat dersinde ‘paragraf’ konusunu işledik. Bilindik bir konu olduğu için fazla zorlanmadım. Keyifli geçti ders. Özellikle hocanın slayt şeklinde anlatması benim derse daha da odaklanmamı sağladı.” (Bel.2-2:B32)

“Hoca bugün paragraf adlı konuyu projeksiyon aracılığıyla anlattı ve dinledik. Çok güzel de geçti. Ders daha anlaşılır oldu. Çok zevkli geçti. Hocam benim sizin gibi Türk dili hocam olmadı. Çünkü onlar daha çok bilindik konular anlatıyordu. Yani hiç sizin gibi yabancı kelimeleri bulun öğrenin gibi şeyler yapmazdı. Ama sizin böyle yapmanız daha iyi Türk Dilini öğrenmemizi sağlıyor. İlk zamanlar ne kadar sıkıcı geldiyse de şimdi daha zevkli.” (Bel.2-2:Bi18)

Ancak öğrencilerin, görüşlerinde dersin daha verimli ve zevkli geçtiğini ifade etmesine rağmen araştırmacı günlüğünden öğrencilerin konunun öğrenilmesi ve uygulanması noktasında yeterli bilişsel düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır:

“Paragrafta mesajı anlatırken ısrarla bir cümle biçiminde olması gerektiğini söyledim. Hemen sözüm biter bitmez öğrenci bakar mısın diyor. Bakıyorum ki cümle biçiminde değil. Tekrar herkesi uyarıyorum. Birisi bakar mısınız diyor. Bakıyorum ki aynı. Bazen kendimi ilkokulda hissediyorum.”(Bel.1:70)

“Paragrafta mesajı cümle ile ifade etme meselesi yine vuku buldu. Israrla uyarmama ve yapılan hatayı da örnek vermeme ve bakalım siz de böyle yapacak mısınız dememe rağmen yine de cümle kurmuyor veya kuramıyorlar.”(Bel.1:72)

“(Konya metni ile ilgili) Soruları cevaplayanların hepsi de eski alışkanlıkları olsa gerek sorunun cevabı olarak metindeki ilgili kısmı aynen okudu. Yazarın ne demek istediği sorulurken cevap olarak dediği şey ifade ediliyor. Cevapları kendi düşünceleriyle ifade edemiyorlar.”(Bel.1:51)

Bu durumun sebebi olarak konunun üzerinde çalışılması için yeterli ders süresinin olmaması, öğrencilerin geçmiş öğrenim hayatları ve yetersiz bilişsel özellikleri gösterilebilir. Duman (2007)’ın yaptığı bir araştırmaya göre ders süresi öğrencinin orta öğretimden getirdiği eksiklikleri gidererek akademik düzeyde bir dil kullanımını sağlamada yeterli olmamaktadır. Türk Dili derslerine giren öğretim elemanları da ders saatinin arttırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin ikinci eylem aşamasında dersin zevkli, verimli veya etkili geçtiğini sıklıkla ifade etmiş olmalarında, işlenen konunun, kullanılan tekniklerin etkisinin yanı sıra “öğretici-öğrenci iletişimi”nde ortaya koyulduğu gibi öğreticinin sınıfta dolaşmaya

başlaması, öğrencileri daha çok tanıyarak onlara isimleriyle hitap etmesi, derse değer vermesi gibi özelliklerinin etkisinin de göz ardı edilmemesi gerektiği ve “bilişsel ortam” ile “öğretici-öğrenci iletişimi”nin doğrudan ilişki içinde olduğu verilerle ortaya konulmuştur.

4.4. Öğretim Elemanı

Birinci eylem aşaması sonunda elde edilerek incelenen verilerden Türk Dili dersinin etkililiğine olumlu ve olumsuz yönde etki eden unsurlar arasında, öğrencilerin ve araştırmacının, müfredatta öngörülen ders içeriğinin öğretilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ile bu süreçte takınılan tutum ve üslubu da vurguladıkları anlaşılmıştır. “İçerik” temasında da ele alındığı gibi, ders kitabında yer alan konulardan ziyade öğrencilere kazandırılması gereken beceriler dikkate alınarak tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik ikinci eylem aşamasında bazı değişikliklere gidilmiştir. Öğretim elemanının, müfredata bağlı kalınarak dersin işlenmesi sürecinde etkisi olduğu gibi hedeflere yönelik olarak dersin içeriğinde yapılan yeniliklerin amacına ulaşması konusunda da önemli bir yerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Küçüköğlü ve Köse (2008)’nin yükseköğretim düzeyinde öğrenci görüşlerine başvurarak yaptıkları araştırma sonucunda da, üniversite öğrencilerinin, başarılarını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır.

4.4.1. Yöntem ve Teknikler

Öğreticinin Türk Dili dersinin hedefleri doğrultusunda başvurduğu yöntem ve tekniklerin dersin verimi üzerinde doğrudan etkili olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, maruz kaldığı yöntem ve tekniklere göre dersten yararlandığı, bu yararlanmanın bazen arttığı görülürken, bazen de azaldığı tespit edilmiştir.

Çalışmada birinci eylem aşaması olarak adlandırılan problem tespiti sürecinde ders konusu olarak dilin genel özellikleri, Türk dilinin tarihi, ses özellikleri ve ses olayları işlenmiştir. Bu süreçte öncelikle dil bilincini öğrencilerin zihinlerine yerleştirmek amaçlanmıştır. Bunu sağlamak için her konunun verilmesinde, öğrencilerin konuları daha önceki öğretim kademelerinde defalarca görmüş oldukları da dikkate alınarak, genel yaklaşım ve yöntem üzerinde özellikle durulmuştur. Öğreticinin stratejisini belirleyen dört

değişken vardır: (1)Dersin (konunun) içeriği ve hedefleri, (2)öğretmenin özellikleri, (3)öğrenci özellikleri ve (4) öğrenme çevresi (Ergün ve Özdaş, 1997). Bu doğrultuda konuların niteliği, sınıfların fiziki durumu, öğrenci sayısı ve ilgisizliği seçilecek yöntem ve teknikleri sınırlandırmıştır. Yöntem ve tekniklerden sunuş yoluyla anlatım, soru cevap; buluş yoluyla tartışma; araştırma yoluyla gösterme, yapma, yaptırma, beyin fırtınası ve problem oluşturma kullanılmış; bunların yanında çeşitli etkinliklere de başvurulmuştur. Kullanılan yöntem ve tekniklerin araştırmacı günlüğüne yansıdığı görülmektedir:

“İlk müfredat konumu, çocuklarda dil bilincini yerleştirmek ve bu vesileyle bundan sonraki konularda dikkatlerini toplamaları için bilişsel alt yapı oluşturmayı hedefledim.” (Bel.1: 3)

“‘Eb, seb, yabız, bedük, edgü’ kelimelerini tahtaya yazdım ve onların da yazmasını istedim. Sonra bu kelimelerin anlamını sordum. Şekil değişikliklerini göstererek, aynı zamanda yabız kelimesindeki anlam değişikliğini de göstererek dilin canlı bir varlık olduğu sonucuna varmalarını sağladım.” (Bel.1: 2)

“‘Böyle bir değişim kelimelerin menşesini değiştirmez. Peki Rizelinin, Trabzonlunun, Egelinin aynı kelimeyi farklı telaffuz etmelerinde bambaşka ifadeler çıkıyor. Bunların hepsine Türkçe denebilir mi?’ soruma çoğunlukla her sınıftan evet cevabını aldım. Hayır diyen çıkmadı; ancak bazıları suskun kaldılar. Bu fark nedir deyince yine çoğunluk şive derken, az bir grup ağız dedi. Sonra ağız kavramını izahtan sonra şive kavramında Özbekler, Tatarlar nece konuşur dediğimde Özbekçe, Tatarca sesi yükseldi. Sonra devam ettim. Bir milleti ifade eden kelimenin sonuna ce,ce ekleyince konuştuğu dili ifade etmiş oluruz dedim. Özbekler, Tatarlar Türk değil mi sorusu karşısında durumun farkına varan bazı öğrencilerim Özbek Türkçesi, Tatar Türkçesi diye düzelttiler. Bu yolla dilin millet için ne ifade ettiğini söyledim ve Türk ülkeleri arasındaki bu yanlış ve ayrılığın sebebine kısaca değindim.” (Bel.1:3)

“Öğrenciler sırf bilgi aktarımından hoşlanmıyorlar. İllaki bir tanım vermek gerektiği için tümevarım yolunu izleyerek tanımı verirken az önce anlatılanların özetlenmesi ve hafızada kodlanması sağlanıyor.” (Bel.1: 5)

“Dersi yine sunuş yöntemi ile anlatıyorum. Ancak sık sık soru sormaya devam ediyorum. Beyin fırtınası yapmalarını sağlıyorum. Dersin sonunda 15 dakika süre vererek serbest konulu bir yazı yazmalarını istedim. Yazılarını bitirenlerinkini sessizce okuyarak bazı yanlışlarını işaretledim. Sonunda ders bitiminde herkesin yazdığındaki yanlışları işaretlemesini istedim. Ben kendim yapmak için zamanım el vermedi. Bu yolla hem yazı yazma alışkanlığı edinmelerini, hem zihinlerini daha etkin kullanmalarını sağlamayı hem de kaldıkları yerlerde kaynaklara başvurarak yanlışlarını tespit etmelerini sağlamayı amaçladım. Haftaya kontrol edeceğim.” (Bel.1:15)

Araştırmacı günlüğüne yansıdığı gibi konular arası geçiş keskin olmamış; öğrencilerin kavramalarını kolaylaştırmak için dil bilinci, dilin özellikleri ile öğrencilerin sıkça karıştırdığı ağız ve şive konuları uygun şartlarda birbiriyle ilişkili olarak ele alınmıştır.

Yıllardır aynı konuları görüyor olmanın etkisiyle öğrencilerin konulara bakış açılarının olumsuz olması sebebiyle dikkat çekici ve ilgilerini konuya odaklayacak yöntem ve tekniklere başvurmak gerekmektedir. Bu amaçla konuyu anlatırken öğreticinin, cümlelerini soru cümlesi hâline getirdiği ve problem oluşturmaya çalıştığı anlaşılmaktadır:

“Üniversiteye gelmiş bu gençlere artık yıllarca duymaktan bıktıkları –her ne kadar öğrenemeseler de- ezber ifadeleri tekrar etmemeye, neden ve nasıl sorularına cevap bulmalarını, sorgulamalarını sağlamaya çalışarak veriyorum.” (Bel.1:19)

“Her öğrenciyi derste faaliyetin içinde tutuyorum. Bunu genel itibarıyla başarabildiğimi düşünüyorum. Her üç cümleden birisi soru cümlesidir.” (Bel.1: 3)

“Soru sorma tarzım anlatımımı keserek sorup uzun uzadıya cevap bekleme şeklinde değil. Normal cümlemi soru cümlesi yapıyorum. Cevabı fazla beklemiyorum.” (Bel.1: 7)

“Bu uyuma neden “büyük” olduğunu hiç merak edip etmediklerini sorunca hiçbir öğrencinin merak etmediğini öğrendim. Buna şaşırđım. Ezberleyen değil anlayan ve öğrenen bir üniversite öğrencisi yetiştirme hayalim olduğu için sebebini de anlattım. Bu yolla büyük ünlü uyumuna uymayan bir kelimenin Türkçe olmaması prensibini de söyleyerek büyüklükle fikirlerinde bu uyumu iyice yerleştirmelerini sağlamaya çalıştım.” (Bel.1: 11)

“Bu uyuma neden “büyük” olduğunu hiç merak edip etmediklerini sorunca hiçbir öğrencinin merak etmediğini öğrendim. Buna şaşırđım. Ezberleyen değil anlayan ve öğrenen bir üniversite öğrencisi yetiştirme hayalim olduğu için sebebini de anlattım. Bu yolla büyük ünlü uyumuna uymayan bir kelimenin Türkçe olmaması prensibini de söyleyerek büyüklükle fikirlerinde bu uyumu iyice yerleştirmelerini sağlamaya çalıştım.” (Bel.1: 11)

Soru cevap tekniğı öğrencilerin yorum gücünü geliştirir, geçmiş bilgilerini hatırlamalarını sağlar. Öğrencilerin ilgilerini çekerek katılımlarını sağlamak bakımından önemlidir. Başarısız öğrenciler de bu teknik sayesinde kendilerine yöneltilecek sorularla daha iyi bir seviyeye gelebilirler (Arıcı, 2006). Bu tekniğın öğrenciler tarafından benimsendiğı ve onların derse katılımlarını sağladığı gözlemlenmiştir:

“Dersin işleyişi soru cevap olması birazdaha renk canlılık kattı. Dersimiz biraz da olsa zevkli geçti. İlgimi çekti ilk günden.” (Bel.2-1:B22)

“Soru cevap şeklinde geçirdik dersi. Soru cevap şeklinde daha iyi sohbetli geçti ders.” (Bel.2-1:M9)

“Dersi soru cevap şeklinde işliyoruz. Daha kalıcı oluyo bizim için. Yanlış söylediğimiz şeylerin doğrularını kolay kolay unutmayız.” (Bel.2-1:M12)

“(Dersin öğretmeninin kullandığı teknik) soru-cevap tekniğidir bu ise bana göre faydalıdır insanın aklında soru kalırsa aydınlık getiremez hiçbirşeye.” (Bel.3-1:M33)

Öğretici öğrenme olayında yönlendirici ve uyarıcıdır. Dolayısıyla yükseköğretim seviyesi için öğreticinin tutumu ve seçeceği yöntem eleştirel ve bağımsız düşünebilme, fikirlerini rahatça ve doğru Türkçe ile ifade edebilme, yorum yapabilme, sorgulama, araştırma yapma ve karar verme gibi temel beceriler açısından öğrencilerin gelişimini hedeflemelidir. Dersin bu amaç doğrultusunda işlendiği araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır:

“Tam olarak yapmak istediğim şey: Yargıya, sonuca yani tanıma giden yolları tarif edip tanıtmak; sonunda ise hasıl olan düşünceyi kavramsallaştırmalarına yardımcı olmak.” (Bel.1: 8)

Meslek yüksekokullarında farklı ön lisans programlarında, farklı hedefler peşinde koşan; aynı programda okuyanlar arasında ise, bir kısmı dershaneye giderek sınava hazırlanırken bir kısmının sınavsız geçişle gelmesinden dolayı öğrenim geçmişleri arasında çok farklılıklar bulunan öğrencilerin değişen ihtiyaçlarının ve öğrenme şekillerinin bilinip dikkate alınarak yöntem, teknik ve materyal seçilmesi çok zorlaşmaktadır. Dersin konuları ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dersin daha çok öğretmen merkezli ve anlatım yöntemiyle işlenmesine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bir araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin tamamının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve gelişim özelliklerinin yeterli olmaması konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Erdoğan ve Gök, 2009). İlköğretimde tespit edilen bu problemin yükseköğretimde de devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler konuyu sevmediği, derse hazırlıksız geldiği veya motivasyon gibi sorunlar sebebiyle derste almaya hazır duruma geçememektedir:

“Bu hafta ses olaylarını işledik. Bu konuyu lisede hiç sevmezdim. Hocanın ilk anlattığı dakikalarda sıkıldım biraz konu ilerledikten sonra bazı şeyleri anladığımı fark ettim. Hocanın anlatım tarzı farklı ve etkili.” (Bel.2-1:M15)

“Bugünkü konumuz ses olaylarıydı. İlkokuldan beri gördüğümüz bir konu olmasına rağmen hâla tahtaya boş boş bakıyor olmam acı verici olsa gerek. Dersten önce bir ön hazırlık şart. Bu derste bunu anladım.”(Bel.2-1:B35)

“Konuları neden anlamadığımızı, neden sorularınıza cevap veremediğimizi, sizde nasıl eksikler ya da fazlalıklar gördüğümüzü duymak istediğinizi düşünüyorum. Ama ben hatayı sizde görmüyorum. Problem bizde yada bireyselce söylüyorum bende. Derse tam anlamıyla bir sürü nedenlerden dolayı konsantire olamıyorum. Ama kendimi toplucam...”(Bel.2-1:B10)

Kalabalık sınıflar için kullanışlı olan anlatım yönteminde öğretici aktif, öğrenci pasif durumda olduğu için öğretim sıkıcı olmakta ve öğrenciye hazır bilgi sunulduğu için bilgiler kalıcı olmamaktadır (Arıcı, 2006). Üniversitedeki bir öğretici dersini (1) konferans biçimi, (2) ders kitabı yoluyla ve (3) fotokopi vererek veya not tutturarak yapabilir (Hesapçioğlu, 1994’den aktaran Çelikkaya, 2004: 15). Anlatım yöntemi de konferans biçiminin bir aracı olarak başvurulan bir teknik olmuştur. Ancak Ergün ve Özdaş (1997) bu yöntemin iyi kullanılabilmesinin, öğretmenin kişiliğine, bilgisine, ses tonuna, konuşma gücüne, jest ve mimiklerine bağlı olduğunu ve bu yöntemle ders anlatılırken tasvir, açıklama ve hikâye gayet ustalıkla kullanılması gerektiğini ifade eder. Öğreticinin anlatım yönteminde jest ve mimik kullanımında, açıklama tekniğini yerinde ve doğru kullanımında olumlu izlenimler bırakırken ses tonunu ayarlayamaması, ayrıntılı ve hızlı anlatması gibi durumlarında yöntemin amacına ulaşmadığının ortaya çıktığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Sürekli konuşuyo örnekler veriyodu. Belli ki bayağ bir bilgi birikimi vardı. Dersi güzel anlattı gayette anlaşılır biçimine sahipti.”(Bel.2-1:T15)

“Hayatımız boyunca ezberleyerek ve kolaylaştırarak türkçemizi öğrenmeye çalışmışım şimdi hocamızın sayesinde nasıl, neden ne, nereden geldiği sorularla öğrenmeye başladık. Ama biraz benim için zor oldu. Bildiğim konuları detaylı bir şekilde işlemedik. Bundan dolayı biraz zorlandım ama tekrar ettiğim için artık anlıyorum türkçemizi o kadar yozlaştırıyoruz ki...”(Bel.2-1:M11)

“Hocanın anlatış tarzını beğeniyorum. Yani uykumu getirmiyor aksine kendini diletiriyor. Açıklayıcı anlatıyor. Üstü kapalı ya da yarım yamalak geçmiyor.” (Bel.3-1:B14)

“Anlatımında, jest ve mimiklerinde olduğu gibi devam etmeli.” (Bel.3-2:B40)

“Hocamızın sesi fazla çıkmıyor o yüzden bazı şeyleri duymuyorum. Ve anlamıyorum.” (Bel.2-1:B6)

“Derse hocanın anlattıklarını anlamakta zorlanıyorum, çok sessiz konuşuyor. Bide bize diyor çok sessiz konuşuyorsunuz diye. Neyse sağlık olsun yapacak bir şey yok ne de olsa hoca.” (Bel.2-1:T8)

Kalabalık sınıflarda öğretim daha çok öğretmen merkezli, geleneksel, öğrencileri kritik düşünmeye götürücü yazma ve diğer etkinlik düzeyleri düşük bulunmuştur (Cain, 1992: 1331’den aktaran Başar, 1999: 24). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Ancak öğrenci sayısı az olan sınıflarda ise konu değişkeni olumsuz bir unsur olarak dersin etkililiğini azaltmaktadır. Bununla birlikte öğreticinin, sınıfın tümüne öğretim yapması durumunda, örneğin anlatım yöntemini kullanırken sınıfın kalabalık olması öğrenmede pek etkili bulunmamıştır (Harder, 1990: 29’dan aktaran Başar, 1999: 30). Daha önce değinildiği gibi konular ve sınıf ortamının özelliklerinden dolayı öğretici tarafından ağırlıklı olarak kullanılan anlatım yöntemi öğrenci görüşlerine de yansımaktadır:

“Saygım var ve bize birşeyler öğretmeye çalışıyor iyi güzel ama bu anlatuların kalıcı bir şekilde anlatılabileceği bir yöntem bulsa çok daha iyi olacağına inanıyorum.” (Bel.3-1:T13)

“Sadece anlatarak bir şey kazandıramazsınız.” (Bel.3-1:T13)

“İlk önce derste daha akıcı öğrenciyi aktif kılacak şeyler yapmalı ki öğrencinin derse olan ilgisi artsın.” (Bel.3-1:T16)

“Hocam, işlediğimiz konular bilindik ya hani sürekli o konuları gördük. İnsanın hiç dinleyesi gelmiyor...” (Bel.2-1:Bi7)

Verilerden elde edilen “yöntem ve tekniğe” ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 9’da görselleştirilerek öğreticinin uygulamalarına yönelik öğrenci gözlemlerinin daha net anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır:

Tablo 9: Yöntem ve Teknikler Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
Öğrenci Günlüğü	Hızlı anlatım	10	Güzel anlatım	11	Kitap	5	Slayt	9
	Ayrıntılı anlatım	9	Etkili anlatım	10	Yazı yazdırma	4	Aktif kılma	7
	Yazı yazdırma	5	Anlaşılır anlatım	10	Artı verme	3	Metinler	7
	Not tutturmama	2	Ayrıntılı anlatım	9	Ödev	2	Yazı yazdırma	5
	Az örnek	2	Yazı yazdırma	9	Metinler	2	Soru-cevap	4
	Fazla ödev	1	Konu tekrarı	6			Uygulamalı	4
			Soru-cevap	4			Kitap	3
		Çok örnek	3			Açıklayıcı anlatım	2	
		Aktif kılma	3					
Görüşme Formu	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Ödev	7	İyi anlatım	20	Kitap	14	İyi anlatım	18
	Durgun anlatım	6	Tarzını beğenme	13	Ödev	5	Kitap	18
	Ayrıntılı anlatım	5	Böyle devam	9	Zorlayıcı	4	Böyle devam	13
	Az örnek	5	Araştırmaya yönlendirme	9	Yorucu	3	Konu üzerinde çok durma	7
	Hızlı anlatım	5	Aktif öğrenci	5	Yazı yazdırma	3	Aktif kılma	6
	Slayt olmaması	4	Dikkat çekici	4	Listeden kaldırma	2	Çok örnek	5
	Zorlayıcı	4	Uygulamalı	3	Değerlendirme	2	Slayt	4
	Konu üzerinde çok durma	3	Açıklayıcı anlatım	3	Ayrıntılı anlatım	2	Uygulamalı	4
	Soru sorması	2	Ayrıntılı anlatım	3	Değerlendirme	1	Yazı yazdırma	4
			Örnekler	3	Durgun anlatım	1	Ayrıntılı anlatım	3
			Yazı yazdırma	2			Etkili anlatım	2
		Dikkat çekici	2			Konu tekrarı	2	
		Ezbercilikten uzak	2			Ödev	2	
		Soru-cevap	1			Soru-cevap	2	
						Benimsetici	1	

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere öğrenciler en fazla “anlatım” yöntemi hakkında görüş bildirmişlerdir. “Hızlı anlatım, ayrıntılı anlatım ve durgun anlatım” kodları birinci eylem aşaması sonunda ortaya çıkan olumsuz kodlardır. Öğrenciler konuların hızlı geçildiği, ayrıntıya fazla girildiği ve konunun katılımsız anlatıldığını ifade etmektedir:

“Biraz daha yavaş anlatılmasını isterdim. Birazcık hızlı gittik sanki ama olsun dersi sevdim.” (Bel.2-1:B22)

“İlk öğretimde öğrendiklerimi unutmuşum, sizin konuyu hızlı anlatmanızla notta tutamadım. Biraz daha yavaş anlatabilirdiniz.” (Bel.2-1:B18)

“Öyle renksiz bir ders geçti ki, hocamız biraz daha anlatsa uyuyacaktım. Renksiz demekden kastım dersi sanki kitaptan anlatıyorcasına monotonca işlememizdi. Yani hocamız kendi anlatım tarzı ile dersi anlatsa daha pratik bilgiler verse daha etkili olacağına inanıyordum. Uzun uzun anlatım yerine pratik bilgiler, notlar, uyarılar olsa daha güzel olurdu.” (Bel.2-1:B15)

“Önce ‘Büyük ünlü uyumunu’ iyi bir şekilde anlatıktan sonra ‘küçük ünlü uyumunu’ anlattı. Hocanın konunun üzerinde çok durması benim dersten sıkılmama neden oldu.” (Bel.2-1:M1)

“Konuları işlerken tam anladığımızı düşündüğümüz yeni oturmuş bir konudan başka bir konuya geçmesi (hızlı geçmesi) iyi olmuyor.” (Bel.3-1:B5)

Birinci eylem aşaması sürecinde anlatım yöntemi hakkında öğrenci günlüğü ve görüşme formunda toplam 35 olumsuz görüş ifade edilmişken; 66 öğrenci tarafından olumlu görüş bildirildiği Tablo 9’dan anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hocanın ders anlatışı sınıfı yormadan anlaşılır şekildeydi. Derse karşı olan önyargılarım yavaş yavaş yok oluyordu.” (Bel.2-1:Bi9)

“Dersimizin hocası konuyu gayet düzgün anlaşılır bir şekilde önemseyerek anlattı.” (Bel.2-1:Bi6)

“Bu haftaki dersim güzeldi. Hocamızın anlatış tarzı benim hoşuma gitti anlaşılır bir anlatması var. Hocamızın anlatışı kafalarımıza konuyu anlamamıza daha iyi adapte ediyor bizi.” (Bel.2-1:B30)

“Hocamız çok iyi ve açıklayıcı anlatıyor bütün her şeyi not aldım.” (Bel.2-1:B30)

“Hocamızın ders anlatma konusunda çok iyi olduğunu söyleyebilirim.” (Bel.2-1:B31)

“Bugünkü ders çok güzel geçti. Benim için verimli bir dersti. İşlediğimiz konuları biliyoruz. Ama daha önce hiçbir hocam konuların nedenini açıklamamıştı. Sorduğumuzda kural işte detip geçerlerdi. Bu konuda bizi uyandıran hocama teşekkür ederim.” (Bel.2-1:B1)

“Bugün büyük ünlü uyumunu işledik. Zaten Liseden biliyordum ama bu kadar ayrıntıya hiç girilmemişti. Bu türkçe konusunda bayağı eksikim olduğunu anladım. dil bilgisinde bu kadar ayrıntıya hiç girilmemişti.” (Bel.2-1:B4)

“Büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu küçüklükten beri görüyoruz ama daha öğrenememişiz. Şimdi öğrendik. Hocamız da sağ olsun güzel güzel azıcık ezerek öğretti.” (Bel.2-1:M6)

Derste işlenen konuların öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimde işledikleri konular olmasına rağmen öğrenememiş olmaları, yükseköğretimde seviyelerine uygun farklı yöntem ve teknikleri gerekli kılmaktadır. Zorunlu olarak kullanılan anlatım yöntemine rağmen öğrenci görüşlerinden anlaşıldığına göre konular öğrenilmiştir.

“Öğretmenin uyguladığı yöntem ve kullandığı teknikler oldukça iyi aynı konuyu yıllarca gördüğüm hâlde anlamadığım ve burda dinleyip anladığım bir çok şey oldu.” (Bel.3-1:M30)

Yaklaşık doksan dakika aralıksız işlenen dersin son on beş veya yirmi dakikası yazı yazdırma çalışmalarına ayrılmıştır. Anlatım yönteminin öğrenciyi düşürdüğü pasif durumdan çıkarmak ve eleştirel düşünerek düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla serbest yazma etkinliği yapılması amaçlanmıştır. Bazen konusunu öğrencinin seçtiği, bazen de öğreticinin belirlediği konularda yaklaşık on satırlık yazılar yazmaları öğrencilerden istenmiştir. Yazılar ders saati içinde yazanla birlikte kontrol edilerek imla ve anlatım hataları gösterilerek düzeltilmiştir:

“Dersin son 20 dakikasında istedikleri konuda yazı yazmalarını istedim. Aldım bitirenlerinkini sessizce okuyup imla ve anlatım yönünden bazı yanlışlarını işaretledim. Bazı öğrenciler benim ve ders hakkında fikirlerini paylaşmışlar. Bir öğrenci onları küçümsediğimi ifade etmişti.” (Bel.1: 12)

“Yine dersin son 20 dakikasında konusunu serbest bıraktığım on satırlık bir yazı yazmalarını istedim. Bitirenlerinkini de kontrol ederek kırmızı kalemle yanlışlarını gösterdim. Sınıf mevcudu kalabalık olunca her öğrenciye vakit ayırmak imkansız oluyor. Ancak gelecek hafta yazılarını okumadan önce, daha önce okumadıklarımı isteyeceğim.” (Bel.1:18)

Yapılan yazı çalışmasının öncelikle öğrencilerin bilinçlenmesini sağladığı, farkındalık oluşturduğu, öğrencinin kendisini yazılı olarak rahatça ifade edebilmeye başladığı, yazma alışkanlığı kazandığı, hatasını görerek öğrendiği ve zamanla daha az hata yapmasını sağladığı gözlemlenmiştir:

“Hocamızın yeni uygulamasında bizim açımızdan çok iyi oldu. Bu uygulama her dersin sonunda yazacağımız dokuz, on satırlık yazılardı. Bu yazıları yazarken uymamız gereken imla kuralları bizim yeni çağımızda unutmaya nerdeyse yüz tutmakta. Bu sebeple daha dikkatli olmamız gerektiğini ve uymamız gerektiğini anladık.” (Bel.2-1:Bi12)

“Hoca her ders sonu olduğu gibi bu ders sonu da serbest konulu 10 satırlık yazı yazdırdı. Bunu çok isteksiz yapıyorum. Çünkü konu bulmakta zorlanıyorum. Ama günlük ve bu ders sonu yazısı çok verimli olacak gibi geliyor.” (Bel.2-1:B16)

“Hocamın en son saatte herhangi bir konu hakkında yazı yazmamızı istemesi beni çok mutlu etmişti. Hatalarımızı yazım yanlışlarımızı daha iyi bir şekilde öğreniyoruz.” (Bel.2-1:M11)

“Dersin sonunda serbest konulu yazı yazdık. Her hafta yazacakmışsınız. Bence her hafta yerine 2-3 haftada bir yazsak daha iyi olur.” (Bel.2-1:T3)

Sonraki Hafta- “Geçen hafta hoca yazı yazdırmıştı. Aslında bana göre biraz gereksiz gelmişti ama şuan yazmanın tadını almaya başladığımı zannediyorum.” (Bel.2-1:T3)

“Hoca her ders sonu olduğu gibi bu ders sonu da serbest konulu 10 satırlık yazı yazdırdı. Bunu çok isteksiz yapıyorum. Çünkü konu bulmakta zorlanıyorum. Ama günlük ve bu ders sonu yazısı çok verimli olacak gibi geliyor.” (Bel.2-1:B16)

Yazım ve noktalamanın uygulamadan yola çıkarak öğretilmesi gerektiği (Cemiloğlu, 2004) düşüncesiyle her öğrencinin öğretici kontrolünde aktif bir şekilde dersin içinde yaparak öğrenmesini sağlamak amacıyla her ders yapılması planlanan ve konunun imkân sağladığı ölçüde uygulanan yazı çalışması genel olarak verimli olmuştur.

Birinci eylem aşamasında uygulanan ve verim elde edilen soru cevap, uygulamalı ders işleyiş, konu tekrarı yapma teknikleri ikinci eylem aşamasında devam ettirilirken anlatım yöntemine daha az başvurulduğu Tablo 9’den anlaşılmaktadır. “İyi anlatım” olarak kodlanan teknik ise öğretmen merkezli, tek yönlü sunuş tekniği olan “anlatım” yönteminden daha çok dersin genel işleyişi hakkındaki öğrenci görüşlerinin ortak kodudur.

Öğrenmenin etkin olmayı gerektirdiği (Özdemir, 2003: 29) gerçeğinden hareketle öğreticinin birinci eylem aşamasındaki “anlatma”sını azaltarak öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yazı çalışmalarına devam edilmiştir. Estetik değer taşıyan örneklerden yola çıkan bir yol izlenmesi ve öğrencilerin güzel yazabilmeleri için güzel yazılar okumaları gerektiği (Cemiloğlu, 2004) için derste edebî değer taşıyan ve dil bilinci aşıl原因abilecek metinler kullanılmıştır. Bu yolla öğrencilerde üst düzey düşünme becerisini geliştirme amaçlanmıştır. Metinler aracılığıyla problem çözme, analiz etme ve sentez yapma, gözden geçirme, kavramsallaştırma ve düşünmeyi geliştirme çalışmaları yapılmıştır:

“A. Hamdi Tanpınar’ın Beş Şehir adlı eserinden bir bölüm olan Konya hakkındaki kısmı fotokopi ettirerek dağıttım. Metni anlayıp anlamadıklarını ve bazı önemli noktaları kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için hazırlanmış olan 6 soru yazdırdım. Metin ve soruları Prof. Dr. Zeynep Korkmaz, Prof. Dr. A. Bican Ercilasun’un da aralarında bulunduğu bir komisyonun yazdığı Türk Dili ve Kompozisyon kitabından aldım. Bunu ödev olarak verdim.” (Bel.1:24)

“Yine fotokopi ile çoğalttığım N. Sami Banarlı’nın Türkçenin Sırları eserindeki “Kelimelerin İzdivacı” başlıklı yazısını dağıttım. Sessiz okumalarını istedim. Bitirdiklerinde tekrar okumalarını; ancak cevabını metinde bulamadıkları sorular sormalarını, anlamadıkları kelimeleri işaretlemelerini, katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini, ilginç buldukları bölümleri belirtmelerini istedim.” (Bel.1:26)

“Okumaları bittikten sonra sorularını almaya başladım. Cevaplarını sınıftan istedim.” (Bel.1:26)

“Sonra katılıp katılmadıkları ve ilginç buldukları yerleri söylediler. Hep aynı öğrenciler konuşuyordu. Diğerlerinin de katılımını sağlamak için listeden rastgele öğrencilerden konuşmalarını istedim.” (Bel.1:26)

“Bu uygulamayla sınıfın tamamının seçkin bir metni sessizce okumalarını sağladım.” (Bel.1:26)

“Bu uygulamayla seçkin edebî metinlerden uzak kalmalarını engellemeyi; edebî üslubu tatmalarını sağlamayı hedef edinip aynı zamanda sessiz okuma ve eleştirel okuma becerilerini kazanmalarını sağlamayı amaçladım. Bununla birlikte kalabalık ortamda rahatça soru sorabilme ve düşündüklerini ifade edebilme kazanımı edinmelerini istedim.” (Bel.1:27)

“Bu hafta edebî metin üzerinden dersi etkili kılmaya çalıştım. Yarın da dersim var gerçi. Her ders bitiminde ben sormadan ‘Bu ders çok güzel ve zevkli geçti. Hep böyle yapalım’ sesleri duydum.” (Bel.1:33-34)

Kalabalık sınıflar için de uygun olan bu tekniğin uygulanmasında her öğrencinin aktif olmasını sağlama ve dil becerilerine yönelik kazanımlar elde etmesini sağlama hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin sessiz, soru sorarak ve eleştirel okuma etkinlikleri yapmaları ve derse aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Ayrıca dinleme, düşüncelerini kalabalık ortamda rahatça ifade edebilmeleri bu etkinlikle mümkün olmuştur:

“Hocamızın bizi derse katılmamız için yaptığı şeyler gayet iyi bence dersi anlatıp gitmektense hepimizin yorumunu alıyor. Bizle iletişim içine girmeye çalışıyor. Gerçekten birşeyler öğrenip bu dersten ayrılmamızı istiyor.” (Bel.2-2:B3)

“Bu dersimizde hocamızın dağıttığı hikayeler vardı. Onları okuduk ve hocamızla hikaye hakkında tartıştık, bilmediğimiz kelimeleri çıkarttık. Güzel ve eğlenceliydi. Çünkü derse katıldık. Derse katılınca daha akıcı geçtiğine inanıyorum. Hocamızın bizi böyle şeylerle teşvik etmesi güzel.” (Bel.2-2:Bi12)

“Bugün hocamız bir parçayla ilgili daha sonra yapmamız için bize sorular yazdırdı. Daha sonra genelde parçalarla dersimizi işledik. hocamız diğer parçayı okumamızı ve o parçayla ilgili soru çıkartmamızı istedi. Herkez soru çıkartmamıştı. Sadece birkaç kişilerdi ve hep onlar konuştu ve soruları onlar sordular. Dersin böyle geçmesi daha iyi hep böyle işlense herkez için daha iyi oldu.” (Bel.2-2:B30)

“Bugünkü derste verdiğimiz kâğıtlardaki Konya adlı parçayı işleidik. Bu parça hakkında bize sorular sordunuz. Parçanın içinden sorular çıkarttık size sorduk cevaplarımızı aldık. Yeni kelimeler öğrendik. Zevkli geçti, hızlı geçti bu ders.” (Bel.2-2:M17)

“Bu hafta derse iki parça ile başladık. Parçayı okuyup onun hakkında yorum yaptık. Farklı birçok öğrendim bazı şeylerin farkında olmadığını anladım. Hocanın böyle parçalar bize okutup açıkladığı zaman bilmediğimiz veya farkında olmadığımız şeyleri fark ediyoruz.” (Bel.2-2:M15)

“Konuları anlıyorum. Çünkü konuları uygulayarak işliyoruz. Okuyup geçmiyoruz.” (Bel.3-2:M24)

Metinler aracılığıyla öğrenimin sağlanması, öğrencilerin bilinçlendirilmesi, aktif kılınması, okuma, anlama, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Ayrıca ders tekdüzelikten çıkarılmış, yükseköğretim düzeyinde önemli olan öğrencinin verilen bilgileri ezberlemiş olması değil, kavramış olması ve uygulayabilmesi için önemli bir örnek teşkil etmiştir. Karadüz (2010: 141)'ün ifade ettiği gibi böyle bir öğrenme ortamında okuyucu metni olduğu gibi kabullenme anlayışının dışında sorgulayarak anlamaya çalışır. Böylece bireyin zihinsel olarak aktif olduğu okuma ortamlarında başarılı okuma gerçekleşir. Gerçekte dersin isleniş sürecinde metin incelemelerinin ana hedefi, anlama ve anlatma becerileri kapsamındaki kazanımlarla birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesine yöneliktir.

Ders içi etkinlik olarak verilen metinlerle birlikte öğrencilerden John Steinbeck'in Fareler ve İnsanlar adlı romanı ile Feyza Hepçilingirler'in Dilim Dilim Anadilim adlı öğretici kitabının okunması istenmiştir ve isteğe bağlı tutulmamıştır. Belli bir sürenin sonunda kitap okuma bilgi formu (Yıldız, 2008: 141-144) uygulanmıştır:

“Yükseköğrenime gelmiş bir öğrenciye istediği kitabı okuması imkanını versem okumayı sevmeyen veya zaman ayırtmak istemeyenleri önceden okudukları kitapları okumuş gibi yapabilirler.” (Bel.1:43)

“Bu hafta tüm öğrencilere Cemal YILDIZ’ın Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi adlı kitabındaki kitap okuma formlarını uygulamayı ve Tanpınar’ın Beş Şehir adlı eserindeki Konya metniyle alakalı soruları cevaplamayı planlamıştım. Formları uyguladım. Fareler ve İnsanlar hikaye/roman tarzı; Dilim Dilim Anadilim ise düşünceye dayalı kitap olduğu için iki farklı form uygulamam sınıfların fiziki şartlarını da düşününce çok uygun oldu. İlk olarak girdiğim sınıfta bunu uyguladım. Dilim Dilim Anadilim’i öğrencilerin yaklaşık %80’i okumamıştı. O kitabı sorduğum öğrencilere Fareler ve İnsanlar’dan da bir soru sordum.” (Bel.1:46)

“Bu formu ders dışı etkinlik olarak düşünmüştüm. Ama yurtta veya evde beraber kaldıkları için ders içinde uyguladım.” (Bel.1:47)

Kitap okumayı zorunlu tutarak belli süre sonunda okunup okunmadığını ölçmek öğrenciler üzerinde baskıcı bir yaklaşım olarak olumsuz bir etki bırakmış olmasına rağmen bazı üniversite öğrencilerinin ilk defa kitap okumaları sağlanmıştır:

“Bu arada söylemem lazım. Ders sonrası bir öğrenci yanıma gelerek şimdiye kadar hiç kitap okumadığını, ama mecburî tuttuğum için okuduğu kitabı çok sevdiğini söyledi. Bir arkadaşı da Fareler ve İnsanlar’ı okuyunca okumayı sevmeye başladığını söyledi. Bunları duymaktan çok mutlu oldum.” (Bel.1:55)

“Bize okumamız için verdiği kitaplar...Eminim zorunlu olmasa birçok kişi okumazdı. Eminim, çünkü yorumlar o yönde.” (Bel.2-2:B16)

Kitap okumayı sevmeyen, okunmasının zorunlu tutulmasına karşı çıkan öğrenciler bu teknikten hoşlanmamışlardır:

“Kitap okutmayı tavsiye etmeli okunmasını şart kılmamalı.” (Bel.3-2:B1)

“Bazen çok üstümüze geldiğini düşünüyorum. Örn: şu kitap mevzusu eminim hocam iyiliğimize yapıyorsunuz ama bana biraz fazla yüklendiniz gibi geldi.” (Bel.3-2:M34)

“Kitap okuma alışkanlığım olduğu pek sayılmaz. Kitap okumayı biraz daha arka plana atıp sınavlara yönelik dersin olmasını isterim.” (Bel.3-2:M8)

“Kitap okutmaktan vazgeçmeli zorunlu kitap okumayı sevmiyorum.” (Bel.3-2:M11)

“Hocamızın kitap okutmasını istemiyorum hele de onun içinden soru sormasını hiç istemiyorum. Bence konu işlesin daha iyi.” (Bel.2-2:B13)

Kitap okutmanın yükseköğretimde zorunlu tutulması ve denetlenmesi yadırganacak bir durum olarak öğrenciler tarafından dile getirilmiş olsa da Tablo 9'a da yansıdığı gibi sonuç itibarıyla kitap okuma alışkanlığı kazandırması, rahat konuşabilme ve bilinçlenmeyi sağlaması açısından faydalı olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir:

“Hoca kitap okuma konusunda devam etmeli. Çünkü ben bundan önce kitap okumazdım doğru dürüst. Ama şimdi hocam sayesinde kitap okumadan uyuyamıyorum alışkanlık hâline geldi.” (Bel.3-2:B6)

“Kitap okuturması iyi. Her ne kadar şu an istemesekte ileride faydasını göreceğimize inanıyorum.” (Bel.3-2:B18)

“Anlatım tekniği, ödevler vermesi, kitap okutması iyi bence. Kitap okumayı sevmeyenlere bile sevdirdiğini düşünüyorum.” (Bel.3-2:B23)

“Her ne kadar çoğunluk isteksiz ve ön yargılı olsa da kitap okutturmaya devam etmeli.” (Bel.3-2:B28)

“Bilgilerimi paylaşmak istediğimde söyleyemiyordum. Korkuyordum. Ama şimdi bu dersten sonra kitap okudukça güzel konuşma ve doğru bir şekilde konuşmam artık korkmadan çekinmeden konuşabiliyorum.” (Bel.3-2:M12)

“Okumayı sevmeyen biriydim ilk kez bir kitap bitirdim ilk okuldan bu yana. Kitap okuma alışkanlığı kazandırabilir herkes için olmasada kazanan olur diye umuyorum.” (Bel.3-2:T2)

“Hocamızın tavsiye ettiği kitaplar hem ders verici bi o kadarda anlamlı teknik gayet iyi çok beğeniyorum.” (Bel.3-2:T6)

“Kitap okutmaya devam etmeli, yalnız kitapla not verip öğrenci üzerindeki psikolojik çöküntüyü kaldırmalı. Not için öğrenci okutmamalı.” (Bel.3-2:T11)

“Bence kitap vermesi güzel oldu. Kitap okuma alışkanlığı edinmek için güzel bir uygulama. Devam edilmeli.” (Bel.3-2:M21)

“Hocamız bize uygulamalar veriyö, kitaplar okutuyor. Bir neticede okumayı sevidiriyor bize.” (Bel.3-2:Bi9)

“Eğitici kitap okutması çok hoşuma gitti.” (Bel.3-2:T1)

Öğrencilerin estetik, ilgi çekici ve öğretici metinler içeren kitapları okumaları sağlanmıştır. Buna paralel olarak dil becerilerinin uygulamalı çalışmalarla sürekli yinelenerek, kalıcı davranışlara dönüştürülebileceği gerçeği (Önkaş, 2010:125) göz önüne alınarak ders içi yazı yazdırma etkinliğine devam edilmiştir. Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını, ilköğretim ve ortaöğretimde görmüş oldukları bilindiğinden birinci eylem aşaması sonunda ortaya çıkan bıkkınlık ve ders saatinin yetersizliği dikkate alınarak

tekrar anlatılmamıştır. Bu konunun paragraf konusuyla bütünleşik olarak uygulamalar üzerinde öğretilmesi amaçlanmıştır.

“Yazma konusunda yazım kurallarına dikkat etmezdim. Şimdi ise dikkat ediyorum elinden geldiği kadarıyla.” (Bel.3-2:B6)

“Hocamızın yanlışlarımızı görerek öğrenmemizi sağlaması ve ize yazma şansı vermesi güzel.” (Bel.3-2:B18)

“Her hafta en az 1 paragraf yazı yazıyoruz ve sürekli tekrar etmek olumlu sonuçlar doğuruyor.” (Bel.3-2:T17)

“Dersin sonuna doğru ‘N’ harfini kullanmadan yazı yazmamızı istediniz. Yazıları okudunuz, imla hatalarını bulup yazıyı beğenip, beğenmediğinizi söylediniz. Benim yazımı beğendiniz. İmla hatası bulamadınız. Yazı yazdırmaya devam edebilirsiniz.” (Bel.2-2:B39)

“Herhangi bir harf kullanmadan yazı yazmamızı istedi hocamız. Bana ‘t’ düşmüştü derste yaptıklarımızı yazdım herhangi bir harf kullanmadan yazı yazmak çok güzel bir his yazı yazmayı sevdirirdi bana.” (Bel.2-2:Bi16)

Yazı çalışmaları eğlenceli hâle getirmek için bir gruptan ‘t’ harfini, bir gruptan ‘n’ harfini bir gruptan da ‘m’ harfini kullanmadan yazmaları istenmiştir. Öğrenciler açısından eğlenceli ve yazmayı sevdireci bir etkinlik olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

İkinci eylem aşamasında ders içeriğinde bir yenilik olarak yazılı anlatımın temelini teşkil eden paragraf konusuna geçilmiştir. Konu geçişinde beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Bu konunun işlenmesinde görselliği ön plana çıkarmak, sağlam örneklerden özellikle büyük sınıflarda her öğrencinin yararlanmasını sağlamak amacıyla metinler projektör aracılığıyla perdeye yansıtılmıştır:

“Yeni bir konuya geçişte mesela bugün paragrafta geçtiğimde çocuklukla beyin fırtınası ile önceden edinilmiş bilgileri bugüne taşıyarak bugünküyle birleştirmeye çalışıyorum. Paragraf konusuna girince şöyle söyledim: “Paragrafla ilgili iyi-kötü anılarınız illa ki olmuştur sınavlara hazırlanırken. Bilirsiniz ne olduğunu..” diyerek tek tek görüşlerini aldım. Doğru yanlış diye yorum yaparak diğer cevap verecek olan öğrencileri yönlendirmek istemedim. Bütün fikirlerin ortaya çıkmasını istedim. Güzel de oldu.” (Bel.1:68)

“Bu arada, derste Mustafa Cemiloğlu’ndan yararlanıyorum. Uygulama metni olarak A. Haşim ve Sabahaddin Eyüboğlu’nun parçalarını kullanmış.” (Bel.1:62)

Konunun bu aracı kullanmak için elverişli olmasıyla, bu araçla dersin daha etkili hâle gelmesi sağlanmış; böylelikle “öğrenci” temasının “öneri” alt temasında sıkça ifade edilen “projeksiyonla ders işleme” talebi de yerine getirilmiştir:

“Bugün dersteki konumuz Paragraftı. Dersi ilk defa slaytta izliyorduk. Bence hep böyle olmalı daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum.” (Bel.2-2:B3)

“Bu hafta Türk dili dersini çok güzel işledik hocamız dersi sunum(slayt) şeklinde anlatması iyi oldu sınıf çoğunluk olarak derse katıldık ve ders güzel geçtik ve böyle anlatılsa daha iyi olur...”(Bel.2-2:B24)

“Bugün dersi farklı bir şekilde işledik. hoca anlatacağı konuları slayt hâline getirip bize sundu. Bunun verimli olduğu düşüncesindeyim. Aynı zamanda konuları görerek yazıyoruz. Herkes bu sayede yazmış olur.” (Bel.2-2:Bi19)

“Bugün hoca paragraf adlı konuyu projeksiyon aracılığıyla anlattı ve dinledik. Çok güzel de geçti. Ders daha anlaşılır oldu.” (Bel.2-2:Bi18)

“Bugün Ersin hocamız dersi slayt olarak anlatmaya başladı. Slaytta paragraf konusu vardı. Benim düşüncem dersi böyle anlatmak daha hoş olur diye düşünüyorum.” (Bel.2-2:Bi11)

“Hocamızın bu haftaki anlattığı dersi dikkatle dinledim. Çünkü hem görsel hemde hocanın anlatmasıyla daha kalıcı olduğuna inanıyorum.” (Bel.2-2:T18)

“Dersi ilk defa projeksiyon ile işledik. Bu şekilde derslerin çok daha verimli olacağını düşünüyorum.” (Bel.2-2:T3)

Öğrenciler, bu teknikle konunun daha kalıcı olduğu, derse katılımın bu şekilde daha fazla olduğu ve anlatılanı görüyor olmalarının not almalarını kolaylaştırdığı için bütün konuların bu şekilde işlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu teknik, dikkatin bir noktada toplanması ve özellikle büyük ve kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin eşit duruma gelmesi açısından faydalı olmuştur.

4.4.2. Tutum ve Üslup

Öğrenme-öğretme sürecinde başarı öğretmenin sınıf içindeki davranış, tutum ve ilgileri ile çok yakından ilişkilidir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, iyi öğretmen özellikleri arasında danışmanlık, dönüt sağlama, ilgilenme ve teşvik etme, esnek, samimi, hoşgörülü, içten, dürüst ve yardımsever olma ve espri anlayışı gibi unsurların belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Özabacı ve Acat, 2005: 215’den aktaran Maden, 2012: 179). Söz konusu bu bulgular, bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin

analizi sürecinde ortaya çıkan, her bir veri kaynağının öğreticinin tutum ve üslubu üzerinde yaptıkları değerlendirmelerle örtüşmektedir.

Öğreticinin dersi daha etkili kılmak hedefi doğrultusunda takındığı tutum ve üslubun araştırmacı günlüğüne yansıdığı görülmüştür. Tutum ve üslubunun etkisi ve sonucu ise öğrenci günlüklerine ve görüşme formuna da yansımıştır. Bununla birlikte Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere birinci ve ikinci eylem aşamalarının her ikisinde de -sonraki süreçte azalmakla birlikte- en fazla tekrar eden kod öğreticinin“sert” olması olmuştur.

Tablo 10: Tutum Alt Temasına Ait Kodların Frekansı

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması				
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu		
	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F	
Öğrenci Günlüğü	Soğuk	20	Özverili	9	Sınırlı	3	Özverili	7	
	Sert	12	Daha sıcak	6	Ciddi	1	Ezber karşı	1	
	Herkesle ilgilenmem e	5	Güler yüzlü	3	Mükemmeliyetçi	1	Nasihat	1	
	Mesafeli	3	Seviyeli	2					
	Eleştirici	2	Dil hassasiyeti	2					
				Cana yakın	1				
Görüşme Formu									

Birinci eylem aşamasında öğreticinin sert olmasının yanında soğuk olduğu da ifade edilmiştir:

“Hocamızı bazen derste sert buluyorum. Öğrencilerle fazla gülmediğini, empati kurmadığını hissettim.” (Bel.2-1:B19)

“Hoca çok soğukkanlı ve sert görünüyor. Ben içime kapanık ve çekimser olduğum için hocanın bu tavrı biraz daha geri çekilmemi sağladı. Aslında çok anormal karşılamadım bu durumu yani hocanın tavrını.. çünkü altmış kişilik sınıf, hepsi ayrı kişilikte, hepsi birbirinden farklı yaşlarda... Bütün bu farklılıklardaki öğrencileri idare etmek çok kolay değil. Hocanın bi tavrı olmalı zaten.” (Bel.2-1:B16)

“Hocam siz hep asabimisiniz. Direk derse başladınız Normalde derse katılmayı seven bir öğrenci olmama rahmen suskundum ve gerçekten sıkılmışım ama sorun sizde değil bendeydi.” (Bel.2-1:B11)

“Sizde böyle iyi kalpli ama soğuk bir davranış var. Bide onu yıkabilsek işte o zaman ders daha ilgi çekici olacak.” (Bel.2-1:B34)

“Derse biraz daha güler yüzlü gelebilirsiniz. Ama ciddiyeti de tabiki bir kenara atmak yok, yoksa 60 kişiyle başa çıkılmaz. Dersi öğrencilere sevdirderseniz daha iyi olur.” (Bel.3-1:B17)

“Belki haklı olabilir ama bazen sinirlendiğin de kendimi o kadar tuhaf hissediyorum ki snaki hoca beni dövecekmiş gibi. Fakat kullandığı teknik ve uyguladığı yöntemler güzel.” (Bel.3-1:B21)

Öğrenciler öğreticinin sert ve soğuk olduğundan şikâyetçi olmakta; ancak sınıf ortamı ve kendileri hakkında değerlendirme yaptıktan sonra bir anlamda öğreticinin bu tavrını haklı bulmaktadır. Hatta öğreticinin sert, ciddi ve disiplinli olması gerektiğini ifade edenler olmuştur:

“Hoca'nın dersi çok ciddi bir şekilde anlatması sınıfın dersi kaynatmasını engelliyor. Bu sayede dikkatim dağılmıyor.” (Bel.3-1:M9)

“Disiplini elden bırakmayan bir görüntüsü var. Bu yüzden fazlasıyla memnunum bu konuda.” (Bel.3-1:M19)

“Öğrenciye kesinlikle taviz vermiyorsunuz. Buda dersin önemi bence büyük oranda artırıyor.” (Bel.3-1:Bi14)

“Bu derste bize geçen haftadan daha çok kızgındınız. Aslında ne yalan söylüyim sizin yerinizde ben olsam aynı tepkiyi verirdim. Karşı tarafa anlat fakat onlar tekrar yapmadan boş gelsin sonuna kadar haklısınız.” (Bel.2-1:B18)

“Hocamız çok sert gözüküyor. Ama anlatımı iyi. Gerçi sert olmazsa sınıf uğultudan geçilmez, öyle olması daha iyi.” (Bel.2-1:B13)

“Ders öğretmenimiz bize karşı sert görünmesi aslında derse karşı ilgimizi artırır. Gerekenden fazla diğer derslere göre sınıfın ders esnasında susması daha fazla.” (Bel.3-1:B11)

“Derste çok ciddi olduğu için daha çok dinleniyordur.” (Bel.3-1:B1)

“Sert bir yapıya sahipsiniz ve öğrenci psikolojisini iyi biliyorsunuz. Doğal olarak derse ilgi ister istemez artıyor.” (Bel.3-1:Bi14)

Öğrencilerin, öğreticinin tutumunun daha çok sınıf yönetimi konusunda haklı ve yerinde olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrenciler, öğreticinin ciddi ve tavizsiz oluşunun dersi önemli kıldığı görüşündedir. Buna paralel olarak öğreticinin dersini önemsemediği ve özverili davrandığı anlaşılmaktadır. Bu tutumunun öğrencilerin de dersi önemsemelerini sağladığı; dolayısıyla dersin daha etkili kılınmasının şartlarından olan öğrenci ilgi ve dikkatinin derste toplandığı ve katılımlı bir ders ortamının sağlandığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğreticinin derse bağlılığı ve ilgisinin, öğrencinin de bu yönlü davranışını desteklediği (Skinner ve diğerleri, 1990: 31'den aktaran Başar, 1999: 63) görüşünü destekler niteliktedir. Bu gerçek öğrenciler üzerinde gözlemlenmiştir:

“Türkçeyi gerçekten benimsemesi bizide etkiliyor.” (Bel.3-1:B9)

“Noktalama işaretlerine verdiği önem bana çok büyük bir fayda sağladı.” (Bel.3-1:B7)

“Hocamızın türk dili dersine verdiği değeri görüyorum ve bu beni dersi sevmeme dahada çok neden oluyor.” (Bel.3-1:B32)

“Hadi dersimi anlatayım çıkıp gideyim bir tavrı yok. Hoca bizlere bir şey öğretebilme herşeyden önemlisi bazı şeylerin farkına varılmasını istiyor.” (Bel.3-1:M31)

“Geçen haftaki olumsuz düşüncelerim biraz yıkıldı. Sizdeki o bize birşeyler verme gayretini gördüm ve gerisi de aslında beni pek ilgilendirmiyor.” (Bel.2-1:B34)

Dil konusundaki hassasiyetini çok beğendim.” (Bel.2-1:B9)

“Hocanın disiplini ve derse verdiği önem beni etkiliyor. Çünkü belli kurallar içerisinde dersi işliyoruz. Sonuçta hocanın tutumunu bildiğimiz için; istediklerini yerine getirip derse katılımımız artıyor.” (Bel.3-1:Bi1)

Küçüköğlü ve Köse (2008)'nin yaptığı bir araştırmaya göre öğretim elemanının sınıf içi çalışmalara etkin bir şekilde katılmayı teşvik etmesinin öğrenci başarısındaki önemini benimseme ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi faktörlerinden daha ayırt edici öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bilgi aktarımından ziyade zihinsel becerileri geliştirme ortamı olan yükseköğretimde öğreticinin tutumunun öğrenci üzerindeki önemini göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan öğretici ve öğrenci görüşleri de sözü edilen araştırmanın bulgularını doğrular niteliktedir:

“Baktım ki katılım az; ısrarla söz isteyen ve konuşan öğrencilerin numaralarını istedim ve not ettim. Böylelikle onları ödüllendirerek diğerlerini de teşvik etmeye ve içsel motivasyonlarını yükseltmeye çalıştım. Böyle yapınca devamlı derse katılan öğrencilerin farkında olduğumu da hissettirerek güvenlerini kazanmayı umut ediyorum.” (Bel.1:31)

“Konuları anlamayı Türkçe’nin kendi dilim olmasına ve hocanın gerçekten bize birşeyler öğretme çabasında olmasına borçluyum.” (Bel.3-1:M27)

“Anladığımı, hocanın detaylara inerek anlatmasına ve bize gerçekten birşeyler öğretmek istemesine borçluyum.” (Bel.3-1:Bi1)

“(Hocanın tavır ve üslubu derse olan ilgimi) baskın bir şekilde etkilemektedir. Kişiliği ve samimiyeti bana çok yakın geliyor. Buda ilgimi arttırmaya sebeptir.” (Bel.3-2:M18)

“Aktif olması ve bizde aktif yapan düşünceleri değişmesin. Çünkü; ödevleriyle ve görevlendirmeleriyle çok büyük şeyler kazandırıyor bize.” (Bel.3-2:B29)

“Hocamızın uyguladığı yöntem bence bizi anlamaya çalışıyor bizim ne düşündüğümüze önem veriyor. Her defasında ne düşündüğümüzü soruyor bence bu çok iyi bizler için.” (Bel.3-1:B32)

Öğreticinin özverili olması, dersi önemsemesi ve öğrenciye değer vermesinin, öğrenci üzerinde teşvik edici olması, öğrencide farkındalık oluşturması ve bunun sonunca derse katılımın artmasıyla dersin daha etkili geçmesini sağlaması bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğreticinin sert olmasının veya sinirlenmesinin sebebi olarak öğrenciler tarafından “sınıf ortamı”nın gösterildiği günlük ve görüşme formlarına yansımıştır. Ancak ne var ki öğrenciyi kötümek, kötünün kötü davranış göstermesini, değiştirmemesini haklı kılar. Araştırmalar, yumuşakça uyaran öğretmenlerin, sertçe uyaranlardan daha etkili olduğunu göstermiştir (Brophy, 1988: 12’den aktaran Başar, 1999: 137). Bu sebeple Tablo 10’a da yansıdığı gibi birinci eylem aşaması sonu ile ikinci eylem aşaması sürecinde öğreticinin “daha sakin ve sıcak” tutum sergilediği anlaşılmaktadır:

“Okula ilk başladığımızda hocamız bize çok sert gelmişti. Dersinde çok geriliyodum. Ama sonradan bunu fark etti herhâlde. Şimdi derslerde daha sakin.” (Bel.3-1:B27)

“Sizin sordunuz soruyu bilemeyince başladınız bize anlatmaya sinirlendiniz ama yinede sakin olmaya çalıştınızı gözlemledim. Şu bir gerçekki sınıf gerçekten kalabalık ve konuşkan bu sizin kadar benide rahatsız ediyor.” (Bel.2-1:B11)

“Hoca bana daha sıcak geldi bu derste. Bel ki de hep böyleydi ama ben ön yargıyla yaklaşım bilemiyorum.” (Bel.2-1:B9)

“Ersin hocayı tanıdıkça sevmeye başladım. Bugün esprili bir tavrı vardı. Dersde çok keyifliydi.” (Bel.2-1:T7)

“Ersin hocayı çok dikkatli ve canayakın buldum.” (Bel.2-1:Bi13)

“Hoca bu derste çok sempatikti. Önce ki haftalardaki gibi yüzü gülmemezlik yapmadı.” (Bel.2-1:M1)

Birinci eylem aşamasında sıkça kullanılan anlatım yönteminin verimi üzerinde öğreticinin üslubu çok etkilidir. “Yöntem ve teknikler” alt temasında değinildiği gibi Ergün ve Özdaş (1997) öğreticinin ses tonunun, konuşma gücünün, jest ve mimiklerinin yöntemin iyi kullanılması üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Birinci eylem aşamasında öğreticinin “ses tonu”nun olumsuz bir üslup unsuru olarak en fazla tekrar eden kod olduğu Tablo 11’de görülmektedir:

Tablo 11: Üslup Alt Temasına Ait Kodların Frekansı

	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
Öğrenci Günlüğü	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Ses tonu	8	Ses tonu	4	Ses tonu	1	Ses tonu	3
	İğneleyici	4	Esprili	2			Bağırma	1
	Hızlı konuşma	1	Kendini dinletme	1			Anlaşılmaz	1
	1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
	Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
Görüşme Formu	Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
	Ses tonu	7	İlgi artırıcı	6	Kırıcı	3	Güzel	8
	Rencide edici	3	Anlaşılır	3	Ses tonu	2	Esprili	3
	Sert	2	Ciddi	1	İğneleyici	2	Ses tonu	3
	İğneleyici	2	Seviyeli	1			Akıcı	2
							Anlaşılır	2

Öğreticinin ses tonunun düşük ve zayıf kalması söylenenleri duyamama ve anlamama sonuçlarını doğurmuştur. Öğrenciler daha gür ve coşkulu bir ses tonuyla konuşulmasını istemektedir:

“Ersin hocanın bugün anlattığı konuyu liseden ’de biliyorduk ama bize masal gibi anlatıyor gibiydi. Ersin hoca daha heyecanlı ve coşkulu anlatsaydı daha iyi olurdu.” (Bel.2-1:B24)

“Hocamızın sesi fazla çıkmıyor o yüzden bazı şeyleri duymuyorum. Ve anlamıyorum.” (Bel.2-1:B6)

“Derse hocanın anlattıklarını anlamakta zorlanıyorum, çok sessiz konuşuyor. Bide bize diyor çok sessiz konuşuyorsunuz diye. Neyse sağlık olsun yapacak bir şey yok ne de olsa hoca.” (Bel.2-1:T8)

“Dersimiz son saate geliyor hocam buyüzden bütün günün yorgunluğu oluyor ses tonunuzu daha canlı gür bir sesle tutarak ilgimizi derse çekseniz çok iyi olur.” (Bel.2-1:T1)

“Hocanın sadece bir konuyu anlatırken sesinin tam ayarlayamamasıdır.” (Bel.2-1:M1)

“Bugünkü derste rahatsız olduğum nokta sessiz konuşmanızdan dolayı notlarımı yeterli bir şekilde tutamıyorum.” (Bel.2-1:M7)

Ses tonunun bazen sertlikle birleştiği; bunu sonucunda öğrencide çekingenliğe sebep olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğreticinin ders işleme sürecinde durumu fark ettiği görülmektedir:

“Ses tonunu bizi her an dövebilir şeklinde ayarlaması dışında herşey çok güzel.” (Bel.2-1:B17)

“Onun derslerinde çekinerek konuşuyorum. Çünkü heran kızacakmış gibi duruyo. Şahsen ben öyle anlıyorum. Konuyu anlattıktan sonra bide soru sorması yok mu? İşte o an tüylerim diken diken oluyo ve tırsıyorum. Bir şey yapmayacağını söylemeyeceğini bildiğim hâlde neden bu kadar korktuğumu anlamış değilim. Her ne kadar beni korkutsa da dersini güzel anlatıyo” (Bel.2-1:T15)

“Edebiyat dersini seviyorum. Ama hocamız bize bir şey söylerken çok sert her ne kadar ‘Düşüncelerinizi söylemekten çekinmeyin’ desede, insan korkuyo sanki ben bir hata yapacağım o da gelip ceza verecek” (Bel.2-1:B17)

“Bugün bir şey fark ettim: Sorduğum sorulara cevap vermek için veya soru sormak için el kaldıran öğrenci sayısı çok az. Öğrencilerin çekindiğini öğrendim.” (Bel.1:22)

Öğreticinin üslubunda yer alan kırıcı ifadeler öğrencilerin derse ve öğreticiye karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler böyle durumda dersten soğumakta ve dikkatini konuya verememektedir. Kırıcı, üzücü üslup öğretici ile aralarında mesafe oluşmasına sebep olmakta; dolayısıyla öğrenciyi zihinsel olarak dersin dışına itmektedir:

“Türkçe dersini çok severim fakat hocam biraz iğneleyici sözlerde bulunuyorsunuz bu yüzden hep bir ara dikkatimiz dağılıyor.” (Bel.2-1:M17)

“Sinirli, iğneleyici laflarından vazgeçmeli bizim ilgimizi kazanmak için daha güleryüzle ve bize daha yakın olmalı.” (Bel.3-2:B20)

“Soğuk ve kırıcı bakıyor hep. Buda zaten derse olan ilgiyi kaçırıyor.” (Bel.3-1:B8)

“Bazen hocanın bize karşı olan tavrı ve sözleri ağır oluyor ve buda dersi dinlemekte olumsuz sonuç yaratabiliyor.” (Bel.3-1:M6)

“Hocanın sert konuştuğu kısımlarda dinlemek bile istemiyorum. O zaman dersi isteyerek değil sadece mecburiyet yüzünden dinliyorum.” (Bel.3-2:B18)

Üslubun ve ses tonunun öğrenci üzerinde endişeye ve çekingenliğe sebep olduğu görüşlere yansımaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin temelinde öğrencinin aktif bir şekilde

dersin her sürecinde yer alması gerektiğinden hareketle, öğrencileri edilgenliğe sevk eden öğreticinin olumsuz üslubu, “öğrenci” temasında da bahsedilen öğrenci önerileri de dikkate alınarak, ikinci eylem aşamasında değiştirilerek güzelleştirilmeye çalışılmıştır. İkinci eylem aşaması sonunda başvuru öğrenci görüşleri, öğreticinin üslubunun bir dersin etkililiği için önemini ortaya koymaktadır:

“Bence dersi sevdirek anlatıyor ses tonu hiç değişmiyor, bize gençler diye hitap etmesi son derece güzel.” (Bel.2-2:T20)

“Hocamızın sesinin hep aynı yonda olması sıcak kanlılıkla içten bir şekilde dersi anlattığının göstergesi oluyodu.” (Bel.2-2:T18)

“Hoca tavır ve üslubuyla ses tonuyla öğrencileri derse odaklanmalarını sağlıyor.” (Bel.3-2:T15)

“(Derste verilen konuları anlamam) Hocamızın dersteki, ders işleyişine ve ses tonunun kişiyi derse motive etmesine borçluyum.” (Bel.3-2:T23)

“Ben hocanın düşüncelerini beğeniyorum üslubundan, konuşmasından günlük hayatta işime yarayacak bilgiler yaklayabiliyorum.” (Bel.3-2:B2)

“Hocamız konuları öle içtem, öle güzel üslûbla anlatıyor ki etkilenmemek elde değil tabi ki. Bizi anlattığı konuyu içine sürüklüyor ilgimizi çekiyor.” (Bel.3-1:Bi6)

“Hoca kendini dinletiyö. Bana farklı geliyö. Hiç o tavırla ve üslûple yaklaşan bir hocam olmadığı için.” (Bel.3-1:B26)

“Hocanın tavrı derse olan ilgimi artırıyor. Akıcı ve güzel konuştuğuy için ders dinlemek istemeyen insan bile ders dinliyor.” (Bel.3-1:B3)

“Bence hocamız gayet iyi ve anlaşılır anlatıyor.” (Bel.3-1:B23)

“Olumlu nokta çok seviyeli ve anlaşılır bir hitabınızın olması.” (Bel.3-1:M23)

“Karşısındaki kişinin seviyesine inmeyi başarabiliyorsunuz.” (Bel.3-1:Bi2)

“Hocamız dersi bazı kısımlarında küçük espirilerle yüzümüze tebessüm verip derse devam etmesi, bu yöntemi hoşuma gidiyor.” (Bel.3-2:Bi2)

Ders içinde samimi, içten ve akıcı bir üslupla konuşulması öğrencinin derse ilgisini arttırmaktadır. Öğrenci dikkatini derse tamamen verebilmekte; bu sayede öğrencinin aktif olmasını sağlamak için önemli bir unsur olan dikkat ve motivasyon bütünüyle ders üzerinde toplanmaktadır. Ayrıca öğrenci ifadelerinden de anlaşıldığı üzere öğreticinin öğrenci üzerinde örnek teşkil etmesi bakımından üslubunun etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı Türk Dili dersinin daha etkili kılınmasında, yükseköğretime kadar temel dil becerilerini tam edinmemiş ve hala yöre ağzından kurtulamamış öğrencilere dil kullanma bakımından iyi örnek olunmasının bir yolunun akıcı, anlaşılır, uygun tonda ve samimi bir üslup kullanmaktan geçtiği anlaşılmıştır:

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk Dili dersinin nasıl daha etkili hâle getirilebileceği problemi etrafında desenlenen bu çalışmada; dersin yükseköğretim seviyesinde Türkçe öğretimi kapsamındaki amaçlarına ulaşması yolunda engel teşkil eden problemler ve çözüm olarak yapılabilecek uygulamalar ortaya konulmuştur. Aynı zamanda mesleğinin henüz başında olan öğreticinin araştırmacı rolünü de üstlenerek uygulamasını geliştirmek amacına en uygun yöntem olarak seçilen aksiyon araştırmasıyla elde edilen bulgulara dayanarak varılan sonuçlar ve sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretici ve öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri aracılığıyla öncelikle Türk Dili dersinin etkililiğini azaltan unsurlar sistematik bir süreç sonunda tespit edilmiştir. Bu süreçte daha önce yapılmış çalışmalardan da yararlanılmıştır. Elde edilen dersin etkililiğine ilişkin bulguların genel olarak dersin içeriği, sınıf ortamı, öğrenci ve öğretim elemanı etrafında toplandığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin yaklaşımlarının temelinde yatan sebebin dil bilinci eksikliğinin olduğu öğrenci ve öğretici görüşlerinden anlaşılmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde sunulması planlanan içerik ve bu içeriğin veriliş biçiminin ihtiyaca ve şartlara göre düzenlenmemiş olması bu durumun sebebi olarak gösterilebilir.

Türk Dili dersi Yükseköğretim Kurulunun 1981 yılında hazırladığı Çerçeve Program dâhilinde yürütülmeye devam etmektedir. Programın çizdiği ders içeriği yükseköğretim öncesinde verilen ve aynı amaca yönelik olan derslerin içeriğiyle aynıdır ve dil bilgisi ağırlıklıdır. Çerçeve programa uygunluk iddiasıyla hazırlanan ders kitapları da temel dil becerilerinin kazandırılmasına veya bu beceriler yönünden eksik kalmış gençlerin eksiklerini gidermeye yönelik bir içeriğe sahip değildir.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğretilmesinin ardından yükseköğretimde de dil bilgisi konularının işlenmesinin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen, bütün hayatında ya hiç kitap okumamış veya bir kitap okumuş olduğunu söyleyen, kelime hazinesi yönünden zayıf kalmış ve bir mesleğin ön lisans eğitimini alan gençlere gereken becerileri kazandırmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının içeriğe ilişkin olanlarının bir bütün olarak değerlendirilmesinden sonra denilebilir ki, öğrenciler yıllardır aynı konuları görüyor olmaktan doğan bıkkınlıkla derse karşı ilgisiz davranmaktadır. Bu ilgisizlik zihinsel becerilerin körelmesine sebep olmaktadır. Araştırma sonucunda yükseköğretimde Türkçe öğretiminin, dil bilgisi konuları aracılığıyla gençlere dil bilincini gerekli ölçüde veremediği ortaya çıkmıştır.

Dil bilgisi konularının ön lisans düzeyinde mesleki eğitim gören gençlere, her meslek grubundaki insan için gerekli olan ana dili bilinci ve doğru ve güzel Türkçe ile konuşup yazma, okuma alışkanlığına sahip olma, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi becerileri kazandırmada yeterli katkısının olmadığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin ortaöğretimden dil becerilerini edinememiş olarak yükseköğretime geldiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Türk Dili dersinin konularının ortaöğretimin tekrarı niteliğinde olanlarını da öğrenmede başarısız kaldıkları tespit edilmiştir.

Öğrenciler ve akademik çevrede Türk Dili dersinin gereksiz olduğuna inanılmasının sebeplerinden bir tanesi dersin öğrenciye bilinç ve beceri kazandırmayan içeriğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eski konuların verilmesinde bu araştırmada farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya çalışılmış ise de öğrenci sayısı, öğrenci ilgisizliği, konunun özelliği ve fiziki ortam gibi etkenlerden dolayı anlatım yönteminin ötesine fazlaca geçilememiştir.

Tespit edilen problemlerden birisi olan “içerik” kapsamında edebî metinler üzerinden okuma etkinlikleri yapma, mecbur tutarak düşünceye dayalı ve roman türünde kitaplar okutma; her ders içinde yazı çalışması yapma ve kontrol etme, paragraf konusuna yer verme ve araştırma ödevleri verme şeklinde değişikliklere gidilmiştir. Bu çalışmaların

sonunda, yazı yazarken imla ve güzel yazma noktasında artık daha dikkatli olmaya başlayanlar; bazılarının hayatında ve bazılarının ise ilköğretimden bu yana ilk defa bir kitap okuduğunu ve okuma alışkanlığı kazandığını ifade eden öğrenciler olmuştur.

Araştırmanın bulguları göstermektedir ki genel bir program öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Öğrenciye görelilik esas alındığında aynı üniversite içinde fakülte ile meslek yüksekokulu; aynı meslek yüksekokulu içinde de farklı programlarda Türk Dili dersi aynı içerikle işlenmektedir. Bunun sonucunda en baştan tüm öğrencilerin dersten yeterince yararlanıp Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması konusunda etkili adımların atılması engellenmiş olmaktadır.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan dersi sevip sevmeme; öğreticinin sert olduğu, sert ve otoriter olmasının gerektiği; konuların sıkıcı olduğu, dil bilgisi işlenmesi gerektiği; aynı konuların bıkkınlık verdiği, müfredata bağlı kalınması gerektiği gibi çelişkili görüşler göstermiştir ki Türk Dili dersinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak konu ve yöntem seçilmesi yararlı olacaktır.

Araştırma bulguları arasında dersin amaçlarına ulaşmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkan “öğrenci”ler arasında dersi sevmeme ve ilgi duymama durumunun fazla olduğu görülmüştür. Dersi sevmemek kodu; hayatı boyunca hiç sevmemiş olmak, dil bilgisini sevmemek, konuları anlayamamaktan dolayı sevmemek, ilgi çekici olmaması gibi görüşlerden ortaya çıkmıştır. Bu durumun temel sebebinin ders konularının olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin dersi sevmemeleri derse olan ilgisizliklerinin sebebini teşkil etmektedir.

İlgisizliğin bir diğer sebebinin sorumsuz davranışlarının olduğu görülmüştür. Üniversite seviyesinde eğitim gören öğrenciler yaşlarından beklenen olgunlukta değildir. Yirmili yaşlardaki bu öğrencilerin eski alışkanlıklarını terk edemedikleri ve üniversite kültürü edinemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum gerçekte olmaları gereken olgunluk seviyesi ile kendilerine karşı takınılacak tavır arasındaki mesafeyi açmakta; bunun sonucunda dersin öncelikli hedeflerini geri plana düşürmektedir. Kendileri hakkında değerlendirmelerde bulunan öğrencilerin geçmişten getirdikleri eksikler olduğunu, ilgisiz davrandıklarını, tembellik ettiklerini ve yeterince çalışmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Öğrencilerin üniversite kültürü edinmemelerinin sebepleri olarak okulun az gelişmiş bir ilçede olması, sosyal ve kültürel faaliyetler yapılmaması ile okulda kulüplerin olmaması gibi etkenlerin öne çıktığı araştırma ile ortaya çıkmıştır.

Çözüm olarak sadece sevdirmeye amacıyla değil, ihtiyaçlarının ne olduğunu göstermek ve bunu gidermek amacıyla takınılan tutum ve kullanılan yöntemler sonuç vermiştir. Öğrencilerin dersi sevmeye başladıkları görülmüştür.

Öğrencinin derse karşı ilgili, duyarlı ve talepkar yaklaşmasını sağlamak için başta öğreticisinin dersi önemsemesinin gerektiği anlaşılmıştır. Aksiyon araştırmasının seçilmiş olması dersi önemsemenin bir göstergesi olmuştur. Günlük ve görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin fikirlerini almak öğrenciler üzerinde olumlu anlamda büyük etki etmiştir. Fikirlerine ve kendilerine değer verilerek dersi etkili kılmak gayretini fark eden öğrenciler için bu yöntem bir motivasyon unsuru olmuştur. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğreticinin dersini önemli görmesinin öğrencinin derse ilgi duymasını, verilen ödevleri yapmasını ve derste aktif olmasını sağladığı görülmüştür.

Türk Dili dersinin amaçlarından en önemlisi dil bilincine sahip, okuma kültürü edinmiş, doğru ve güzel Türkçe ile konuşup yazabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin en başta dil bilincinden yoksun oluşu öğrencilerin ne isteyeceğini bilememelerine sebep olmaktadır. Bu bağlamda öğrenci önerileri arasında okuma ve yazmaya yönelik herhangi bir bulgu yer almamaktadır. Bundan dolayı “öğrenciye görelilik” ilkesine dikkat ederek öğrencilerle okuma etkinlikleri yapılmıştır. Ancak ikinci eylem aşamasında okuma etkinlikleri için kullanılan “Konya” ve “Kelimelerin İzdivacı” metinlerinden birincisinde bilinmeyen kelimelerin fazlalığının öğrencinin motivasyonunu bozduğu ve öğrencinin dikkatinin bir yerden sonra kontrol edilemediği; dolayısıyla öğrenci seviyesine uygun olmadığı anlaşılmıştır. “Kelimelerin İzdivacı” metni ise konuyu ele alış biçimi ve metinde bilinmeyen kelimelerin azlığı sayesinde öğrencinin dikkatini üzerinde toplamış ve kazanımlar açısından verimli olmuştur. Ayrıca tam öğrenme kuramı dikkate alınarak öğrencinin metinle ilk defa derste karşılaşması sağlanmıştır.

Öğrencilere ders içinde yaptırılan yazı çalışmalarında ve sınav kâğıtlarında yazım, noktalama ve anlatım açısından yanlışları görüldüğünde, öğrenim hayatlarının son ana dili

dersini alan bir üniversite öğrencisi için durumun endişe verici olduğu gözlemlenmiştir. Haftada iki saat verilen bir derste yapılması gerekenlerin karşısında yapılabileceklerin sınırlı olduğu anlaşılmıştır.

Dil kullanma becerisinin en önemli göstergesi olan paragraf oluşturmaya yönelik etkinlikler yapmaya ve mümkün olduğu kadar kontrol ederek tespit edilen yanlışlar öğrenciyle birlikte düzeltilmeye çalışılmıştır. Ancak her ne kadar yapılmaya çalışılsa da sınıf mevcudunun bu çalışmaları verimi açısından elverişli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Fiziki ortam ve öğrenci sayısının elverişli olmaması ve öğrenci önerilerinde de yer alması sebebiyle paragraf konusu projeksiyon aracıyla işlenmiştir. Bu tekniğin her öğrenciye ulaşmak, örnek metinler üzerinde çalışırken zaman tasarrufu ve akılda kalıcılığını sağlamak, öğrencilerin not almasını kolaylaştırmak ve teknikte tekdüzeliği kırmak açısından verimli olduğu anlaşılmıştır.

Bilgi aktarımı değil zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen Türk Dili dersinin etkililiği üzerinde öğrenci sayısının büyük etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin istenen sürede yapılabilmesinde, okuma ve yazma etkinliklerinde öğrencilere yardımcı olmada, öğrencilerin her birinin yeterince tanınarak bireysel farklılıklarının dikkate alınabilmesinde, dersi dinlemek istemeyen öğrencilerin diğerlerini rahatsız etmelerini engellemede ve her öğrencinin katılımını sağlamada öğrenci sayısının fazlalığının olumsuz etkileri görülmüştür. Kalabalık sınıf ortamında sınıfın etkin yönetilebilmesi için fazladan çaba ve zaman harcanmasının gerektiği bulgulardan anlaşılmaktadır.

Dersin etkililiği yönünde kalabalık sınıfların olumsuz etkisinin azaltılabilmesi için çalışma kapsamında bu tür sınıflar için en uygun yöntem olduğu düşüncesiyle anlatım yöntemi kullanılmıştır. Ancak öğretmen merkezli olan bu yöntemde öğrenciler edilgen durumda kalmış; öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi değil bilgi aktarımıyla ezberci anlayışın benimsetilmesi söz konusu olmuştur. Tespit edilen bu probleme çözüm olarak öğrencileri yönlendirmek amacının dışında anlatım yöntemi kullanılmamıştır.

Okuma ve yazma alanlarında beceri geliştirmeye karar verdikten sonra başvurulmuş ders içi okuma etkinlikleri düzenlemek ve paragraf konusunun uygulamalı olarak işlenmesi

gibi tekniklerle öğrencilerin katılımının arttırıldığı; hatta öğrencilerin derse ilgi duymaya başladığı araştırma bulgularından ortaya çıkmıştır. Ayrıca derste aktif olan, söz alan, uygulama yapan ve kendisiyle ilgilenilen öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıfın kalabalık olmasının belirgin bir diğer olumsuz etkisi gürültü olmuştur. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen ve bunu söylemekten çekinen öğrencilerin eksik ve yanlış anladığı, dikkatinin dağıldığı ve motivasyonunun azaldığı ortaya çıkmıştır.

Gürültüyü sonuç veren başka bir etkenin öğrenci ilgisizliğinin olduğu anlaşılmıştır. Arka sıralara bilinçli şekilde oturan ilgisiz öğrencilerin derse katılmayarak aralarında konuşmalarının diğerlerinin öğrenmelerinin baltalanmasına sebep olduğu görülmektedir. Yine öğrenci ilgisizliğinin, öğrenci sayısı az olan sınıflarda da istenen başarının elde edilememesinin sebebi olduğu araştırmada elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Öğrenci sayısının fazlalığının yanında, öğretim yapılan sınıfın fiziki şartları da dersin etkililiğini azaltan önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle anlatım yönteminin kullanıldığı zamanlarda arka sıralarda oturmak zorunda kalan öğrencilerin anlatılanları rahatça duyamadığı, tahtayı net bir şekilde göremediği, sesini duyuramadığı; bunun sonucunda sıkılarak dersten koptuğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu konuda öğreticinin kürsüden anlatmasının yanında ses tonunu sınıfa göre ayarlayamaması olumsuz bir unsur olmuştur. Buna çözüm olması amacıyla sınıfta dolaşarak ders işlenmiş, anlatılacak konu perdeye yansıtılmış, her öğrenciye metin verilerek bireysel çalışmaları ve en arkada oturanların da katılımı sağlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin konulara karşı peşin hükümlü olmaları sonucunda isteksiz davrandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve dersi ciddiye almaz bir tavır içinde oldukları, dersi sevmedikleri, konuların ilgilerini çekmediği anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin çaba harcamaya ve becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonu düşürmektedir.

Türk Dili dersleri blok ders şeklinde yapılmaktadır. Bunun sebebi okulun koridorlarının dar olması ve öğrencilerin vakit geçirebilecekleri bir alanın olmamasıdır.

Dersin ara verilmeden işlenmesi motivasyonu düşüren bir etken olarak görülmüştür. Dersin uzun sürmesi dikkat dağınıklığına ve sıkılmaya sebep olmaktadır. Bu duruma çözüm olarak ders içinde konuya ara verilerek ders dışı konuşmalar veya etkinliklerle öğrencilerin dinlenmesinin sağlanması mümkündür. Ancak ders saatinin zaten iki saat olması ve bu süresinin toplamda doksan dakikaya tekabül etmesinden dolayı konuyu yetiştirmek ve var olan süreyi derse yönelik kullanma kaygısıyla ara verilemediği anlaşılmaktadır.

Motivasyon ile dikkatin iç içe geçmiş bir hâlde öğrenmenin kalitesini etkilediği anlaşılmaktadır. Sınıfın kalabalık ve büyük olmasının konunun anlaşılması ve öğrencinin derse katılması yönündeki etkileri ortaya çıkmıştır. Öğrenci iradesi dışında gelişen ve başarısını olumsuz yönde etkileyici bir unsur olarak fiziki ortam, başarının temelinde yatan motivasyonu da düşürmektedir. Araştırmanın sonucu göstermektedir ki motivasyon öğrenci başarısı üzerinde etkilidir ve fiziki ortamdan etkilenir.

Öğrencilerin tümüyle ilgilenebilme kaygısıyla hareket etmenin az başarılı öğrenciler üzerinde motive edici etki yapmakta; herkese eşit mesafenin koyuluyor olmasının derste fazla aktif olmayan, konuşmayı sevmeyen veya çekingen öğrencilerin ders boyunca zihnen dersle ilgili kalmasını sağlamaktadır. Ayrıca aksiyon araştırmasının parçası olarak öğrencilerden eleştirel bakışla günlük yazmalarının istenmesi ve onlarla görüşme yapılmasının öğrenciye kendini her yaşta geliştirmek gerektiği konusunda iyi örnek olunmasını sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin motivasyonunu arttıran unsurlar olarak öğreticinin dersi önemsemesi, öğrenciye değer vermesi, samimiyeti, espri yapması, ders dışı konulara yer vermesi, akıcı konuşması, artı vermesi, tavizsizliği, kuralları belirlemiş olması, ciddi ve disiplinli yaklaşımı ve bilinçlendirici konuşmalar yapması olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı sert olmak gerektiği ve öğreticinin zorlamasıyla bazı kazanımların elde edileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimin Türk Dili dersinin etkililiği üzerinde önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle öğrenci günlük ve görüşme formlarına yansıyan ifadelerde öğreticinin ders anlatırken durduğu yer, öğrencilere karşı takındığı genel tavır ve kişiliğinin öğrencilerin ilgisi, tutumu ve konuyu

anlaması üzerinde etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Hatta denilebilir ki öğrenciler derste hangi konunun nasıl işlendiğiyle ilgilenmekten daha çok öğreticinin derste nasıl tavır takındığını önemsemektedir.

Öğrencileri öğretici ile iletişimde rahatsız eden unsurun öğreticinin sabit bir yerden ders işlemesi olmuştur. Bunun bir problem olduğu anlaşıldıktan sonra zaman zaman sınıfta dolaşarak ders işlenmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda özellikle büyük sınıflarda arka tarafta oturan öğrencilerle de iletişimin daha sağlıklı hâle getirilmiş olduğu ve öğrencinin dikkatinin öğretici üzerinde toplanmaya başladığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Ayrıca bir diğer iletişim unsuru olarak öğrencileri tanımak ve onlara isimleriyle hitap etmenin öğrencinin derse karşı ilgi ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu konunun bilincinde olunarak sadece fazla söz alan öğrencilerin değil, olabildiğince hepsinin isimlerinin öğrenilmeye ve unutulmamaya çalışıldığı; ancak öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle yeterince başarılı olunamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin de öğreticisinin davranışlarının amacını, üslubunu, kurallarını ve yöntemini daha iyi tanıyarak ona karşı tutum belirlemesi haftada iki saat olan bir ders için uzun bir süre aldığı ortaya çıkmıştır.

Dersin verilmesinde konuların niteliği, sınıfların fiziki durumu, öğrenci sayısı ve ilgisizliği seçilecek yöntem ve teknikleri sınırlandırmıştır. Yöntem ve tekniklerden anlatım, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, gösterme ve yaptırma teknikleri kullanılırken çeşitli etkinliklere de başvurulduğu görülmektedir. Birinci eylem aşamasında işlenen konulara karşı öğrencilerin olumsuz bakış açıları sebebiyle dikkat çekici ve ilgilerini konuda toplayacak yöntem ve tekniklere başvurmak gerektiği anlaşılmıştır. Bu süreçte özellikle soru cevap, problem çözme ve beyin fırtınası teknikleri kullanılarak öğrencilerin zihinlerini konu üzerinde yormalarını geçmiş bilgilerini de hatırlayarak onun üzerine yenisini yerleştirmeleri amacı güdülmüştür.

Daha fazla öğrencinin katılımını sağlamak amacıyla kullanılan soru cevap tekniğinin başarılı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte düz cümlelerin soru cümlesi

hâline getirilerek problem oluşturulması yoluyla öğrenmenin kolaylaşmasının sağlandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden meslek yüksekokullarında farklı ön lisans programlarında okuyan; bu programlara bir kısmının dershaneye giderek sınava hazırlanırken bir kısmının sınavsız geçişle gelmesinden dolayı öğrenim geçmişleri arasında çok farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarının ve öğrenme şekillerinin bilinip dikkate alınarak yöntem, teknik ve materyal seçilmesi çok zorlaşmaktadır. Sınıfa bütün olarak öğretmek amacıyla konular ve öğrencilerin ön bilgileri de dikkate alınarak dersin daha çok öğretmen merkezli ve anlatım tekniği ile işlediği anlaşılmaktadır.

Birinci eylem aşamasında ağırlıklı olarak kullanılan anlatım yönteminin öğrenciyi edilgen duruma getirdiği, dersin katılımsız geçtiği, öğrenci sayısı ve ilgisi de göz önüne alınca anlatılanların öğretilemediği fark edilmiştir. Ayrıca birinci eylem aşamasında başvurulan bu yöntemin kullanılmasında ses tonu, ayrıntılı anlatım ve hızlı anlatım gibi olumsuzlukların da söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci eylem aşamasında dersin içeriğinde gidilen değişikliğe paralel olarak öğrenciyi aktif kılacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak projeksiyon ile ders anlatma, gösterme ve yaptırma teknikleri kullanılmış ve okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır.

Anlatma yöntemi daha az kullanılarak öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş; bu amaçla yazı çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin güzel yazabilmeleri ve bu anlamda farkındalık kazanmaları için derste edebî değer taşıyan ve dil bilinci aşılatabilecek metinler kullanılmıştır. Bunun sonucunda öğrencinin kendisini yazılı olarak rahatça ifade edebilmeye başladığı, yazma alışkanlığı kazandığı, hatasını görerek öğrendiği ve zamanla daha az hata yaptığı görülmüştür.

Uygulama sürecinde öğrencilerin sessiz, soru sorarak ve eleştirel okuma etkinlikleri yapmaları ve derse aktif olarak katılmaları; ayrıca öğrencilerin estetik, ilgi çekici ve öğretici türde bir kitap ile klasik bir roman okumaları sağlanmıştır. Öğrenciler arasında hayatı boyunca veya ilkokuldan beri ilk defa kitap okuduğunu ifade edenlerin olmuştur. Kitap okumanın zorunlu tutulmasının bir kısım öğrenciler tarafından yadırgandığı görülse

de çoklukla kabul gördüğü ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağladığı anlaşılmıştır. Okuyup okumadıklarını ölçmek için kullanılan kitap okuma bilgi formunun, kitap okumak istemeyen ama not kaygısında olan öğrencilerin de kitapları okumasını sağladığı görülmüştür.

Ders içeriğinde bir yenilik olarak verilen paragraf konusunun işlenmesinde kullanılan metinlerin perdeye yansıtılmasının konuyu daha kalıcı kıldığı, derse katılımın bu şekilde daha fazla olduğu ve anlatılanı öğrencilerin görüyor olmalarının not almalarını kolaylaştırdığı, dikkati bir noktada topladığı ve büyük sınıflar için uygun bir teknik olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Öğreticinin, kullandığı yöntem ve tekniklerin verimliliğini takındığı tutumun belirlediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, öğreticinin özverili olması, dersi önemsemesi ve öğrenciye değer vermesi, öğrenci üzerinde teşvik edici olması ve öğrencide farkındalık oluşturmasının öğrencinin derse katılımını arttırdığı ve dersin daha etkili geçmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Öğreticinin zaman zaman kullandığı rencide edici, iğneleyici ve kırııcı bir üslup, öğrenciyi çekingen ve edilgen hâle getirirken; samimi ve akıcı bir üslupla konuşmasının öğrencinin derse ilgisini arttırdığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğreticinin tutum, üslup ve yaklaşımı öğrenci üzerinde çok etkilidir.

Araştırmanın örneklemin büyüklüğü dikkate alındığında, tablolara yansıyan olumlu kodların frekansının fazlalığı ve aynı doğrultudaki yorumların dersin etkililiğini yansıttığı sonucuna varılabilir.

Bu çalışma, araştırmacı rolünü üstlenen öğreticiye, her öğretim ortamının kendine özgü özelliklerinin olduğuna olan inançla girdiği bu süreçte, değer vererek yerine getirdiği görevini daha etkili yapmasını ve dersin asıl amaçlarına ulaşmasını sağlaması açısından mesleki anlamda bakış açısını değiştirebilme yetisi kazandırmıştır. Araştırma öncesinde kendisi dışındaki unsurları eleştirirken, bu araştırma öğreticiye kendisini eleştirebilme ve uygulamalarını değiştirebilme imkânı vermiştir.

Bu çalışmanın aksiyon araştırması olması başkalarını değil, öğreticinin bizzat kendisini, kendi öğrencilerini, kendi uygulamalarını ve düşünce yapısını tam da aksiyonun içinde gözleme, onlara dışarıdan bakabilme ve Türk Dili dersinin etkililiği için gerekli olanları ortaya koyabilme fırsatı vermiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırmak için çok okumak gerektiği; güzel yazı yazmalarını sağlamak için güzel yazmak ve estetik değer taşıyan yazıları tanımak gerektiği; öğrencilerin doğru ve güzel Türkçe ile konuşmalarını istemeden önce doğru ve güzel Türkçe ile konuşmak gerektiği ve anlamalarını sağlamanın onları anlamaktan geçtiği bu çalışmayla sahip olunan en önemli kazanımlar olmuştur.

Bu çalışma öğrenciler açısından da faydalı olmuştur. Araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin yükseköğretime gelene kadar Türk Dili dersiyle hedeflenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme ve karar verme temel becerilerini yeterince kazanmamış oldukları; fakat öğrencilerin görüşlerini yönlendirici unsur kabul eden bu çalışmayla, öğrenciler kendileri ve kendilerine sunulan uygulamalara ilişkin yapıcı eleştiri yapma konusunda adım atmışlardır.

Öneriler

Uygulamalara Yönelik Öneriler

Öğrencilere her şeyden önce ana dili bilinci ve sevgisinin kazandırılması gerekir. Dersin amaçlarını ve hedeflerini çizen çerçeve programın gençlerde dil bilincinin gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve bu bilincin vereceği iç kuvvetle varılması kolaylaşacak olan hedeflerin ve konuların yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda meslek yüksekokullarından mezun olan gençlerin hayatının her anında anlama ve anlatma temel becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi, bu becerileri millî ve manevi değerlerle donatmış sağlam karakterli bir meslek uzmanı olmasının sağlanması için her türlü fedakârlığa başvurulması gerekir.

Türk Dili dersinin temel gerekçesi öğrencilerin ortaöğretimden dil becerilerini edinememiş olarak gelmeleridir. Ancak bilim yapılabilmesi için her alanın en önemli

malzemesi olan ana dili, yükseköğretimde de derinlemesine incelenmeyi hak etmektedir. Ayrıca bir kültür ögesi olarak değerli görülmeli ve alınandan daha zengin bir şekilde gelecek nesillere bırakılabilmesi için yabancı dil hayranlığına karşı yükseköğretim düzeyindeki gençler bilinçlendirilmelidir.

Anlama ve anlatma temel becerilerini geliştirecek ve daha çok uygulamaya yönelik bir içerik geliştirilmelidir. Dersin nitelikli ve öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kendi irade ve istekleriyle derse çekecek şekilde işlenmesi ve buna imkân verecek bir içeriğin hazırlanması gerekmektedir.

Dersin içeriğinin, öğrenci seviyeleri dikkate alınarak her bir fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulunda dersi veren öğretim elemanınca belirlenebilmesine imkân sağlanmalıdır. Bunun için öğrenciye tutum ölçeği ve seviye tespiti için bir sınav uygulanabilir. Bu konuda öğretim elemanının dil hassasiyeti ve ana dili bilinci büyük öneme sahiptir.

Yükseköğrenime gelinceye kadar aldığı her konuda eksiktir gerekçesiyle üniversite öğrencilerine tüm konuları bir senede vermeye kalkmak faydalı olmamaktadır. Öğrencilerin Türk Dili dersine ait her konuda eksikleri var olabilir; ama bu son şanslarında onları en azından hayata iyi hazırlayacak, toplum ve iş hayatında onlara en fazla lazım olacak konular seçilerek verilmelidir. Bu doğrultuda dil bilgisi konuları içerikten çıkarılmalı; öğrencilerin okuma kültürü edinmelerini ve anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağlamak için okuma ve yazma öğretimine ağırlık verilmelidir.

Derse karşı ilgisiz kalan ve öğrenmek için çaba sarf etmeyen meslek yüksekokulu öğrencilerine en azından düşüncelerini yazım kurallarına göre doğru ve tam ifade edebilme becerisi kazandırabilmek için öğrenci sayısının azaltılması ve bu sayede öğrencinin daha aktif olması, öğretim elemanının öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerle ilgili en önemli mesele derse ilgi duyarak katılım ile işi ciddiyete alıp sorumluluğunu yerine getirmedi. Öğrenme bunların üzerine inşa edilir. Dolayısıyla bazı öğrenciler için geçerli olabilecek ilgili, katılımcı, çalışkan gibi vasıfları genelgeçer kabul ederek öğrenmelerini kolaylaştırıcı yöntemler geliştirmek gerçekçi olmayacağı gibi faydalı

da olmaz. Bu vasıflar bazı öğrenciler için geçerlidir. Ancak her ne kadar bireysel farklılıklar önemli olsa da düzeltilemeyen kalabalık sınıflarda ortak ve genel sıkıntılar tespit edilerek ona göre çözüm üretmek gerekir.

Araştırmanın sonuçları arzulanan hedeflere ulaşabilmek için haftada iki saatin yeterli gelmediğini göstermektedir. Bu bağlamda ders saatinin artırılması faydalı olacaktır.

Bunun yanı sıra öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı hâkim olmazsa, gençler düşünmeye sevk edilip konuşturulmazsa, duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmazsa dersin niceliği üst düzey de olsa niteliksiz kalacaktır. Bu nedenle Türk Dili derslerinin işlenişinde içerik ve kaynaklarla birlikte kullanılacak yöntem ve teknikler de çağın şartlarına ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmelidir.

Bir dilin kurallarının öğretilmesinin çeşitli yöntemleri vardır. Herhangi birisi veya birkaçı kullanılarak öğrencilerin kuralları sezmesi sağlanır. Bunların uygulama alanı ise metinlerdir. Öğrenciler yıl boyunca Türk dilinin kurallarını derste işlemelerine rağmen edebî metinlerle karşılaşmamaktadır. Hem edebî ve estetik zevkten mahrum kalmakta hem de Türk dilinin inceliğini, derinliğini ve kurallarını hazmetmeden mezun olmaktadır. Bu sebeple Türk Dili dersinde nitelikli okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak için metinlerden yararlanılmalı; buna paralel olarak paragraf konusuna yer verilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Türkçe öğretimi, etkili öğretim ve sınıf yönetimi konularında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar daha çok ilköğretim veya ortaöğretime uyarlanabilecek sonuçlara ulaşmış ve öneriler getirmiştir. Yükseköğretimde Türkçe veya ana dili öğretimi alanında da yapılmış çalışmalar mevcuttur. Ancak yükseköğretimde Türkçe öğretimi alanında yapılmış ilk aksiyon araştırması olduğu düşünülen bu çalışmanın benzer aksiyon araştırmalarıyla desteklenmesi sonuçlarının genellenebilirliğine katkıda bulunacaktır.

Araştırmada veri kaynakları olarak aynı zamanda araştırmacı olan öğretici ve öğrencileri yer almıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda Türk Dili dersi veren diğer

öğretim elemanları ile diğer alanlarda ders veren akademisyenlerin de fikirleri görüşme formuyla kayıt altına alınıp veride çeşitlilik sağlanarak dersin etkililiği üzerinde farklı uzman görüşlerinin kıyaslanmasıyla uygulamalar geliştirilebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan temalardan bir tanesi üzerinde daha derinlemesine çalışmalar yürütülebilir. Yani sadece “Türk Dili dersinde sınıf ortamı” daha ayrıntılı bir şekilde irdelenebilir.

Aksiyon araştırmasının bir parçası olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasının amacının kısaca “Türk Dili dersini etkili kılmak” olması; bu etkililiğin en önemli unsurunun da öğrenci olması sebebiyle, görüşme formu, dersin etkililiğini arttırmaya yönelik veri sağlamanın yanında öğretici-öğrenci ilişkisi bakımından olumlu bir iletişim aracı olmuştur. Gerçekte de bir öğreticinin uygulamasını geliştirmesi, öncelikle öğrencilerine değer vermesi, eleştirilerine saygı duyması ve düşüncelerini dikkate alarak gerekirse değişikliklere gitmesine bağlıdır. Bu noktada söylenebilir ki aksiyon araştırması Türk Dili dersinin etkililiği açısından veri sağlama ve olumlu iletişim kurma açısından iki yönlü bir araç olabilmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Açık Önkaş, Nilgün (2010), **Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), 24.
- Adalı, Oya (1983), “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”, **Türk Dili Dergisi**, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 379-380, 18-30.
- Akçay, Yusuf, “Peyami Safa’ya Göre Türk Dili (Türkçenin Sorunları/Çözüm Önerileri)”, (t.y.), http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tumview.php?id=1637 (11.04.2012)
- Aksan, Doğan (1975), “Ana Dili”, **Türk Dili Dergisi**, 285, 423-434.
- Aksan, Doğan (2004), **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aktaş, Şerif (2010), “Dilin Doğru ve Güzel Kullanımı Üzerine”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 27, 37-42.
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter ve Somekh, Bridget (1993), **Teacher Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research**, New York: Routledge.
- Alyılmaz, Cengiz (2010), “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 5/3, 728-749.
- Apaydın, Çiğdem ve Kızıllan, Pınar (2011), “Üniversitelerde Sınıf Öğrenme Çevresinin İkinci Mertebeden Faktör Analizi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 17 (4), 509-526.

- Arıcı, Ali Fuat (2006), Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7 (1), 299-308.
- Arslan, M. Sadık ve Diğerleri (2008), **Medya Okuryazarlığı Kılavuz Kitabı**, Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Kitapları.
- Ateş, Kemal (2007), **Türk Dili**, Ankara: İmge Yayınları.
- Banarlı, Nihad Sami (2004), **Türkçenin Sırları**, İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin (1999), **Sınıf Yönetimi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bölükbaş, Fatma (2004), “Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, **Dil Dergisi**, 126, 19-28.
- Burns, Anne (1999), **Collaborative Action Research for English Language Teachers: CUP**.
- Burns, Anne (2010), **Doing Action Research in English Language Teaching**, Routledge.
- Cemaloğlu, Necati ve Kayabaşı, Yücel (2007), “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27 (2), 123-155.
- Cemiloğlu, Mustafa (2004), “Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi İle İlgili Tespitler Değerlendirmeler ve Öneriler”, **Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVII (2), 173-182.
- Cohen, Louis ve Manion, Lawrence (1995), **Research Methods in Education**, Routledge (4th edn).
- Costello, Patrick J.M. (2003), **Action Research**, Continuum.

Çiftçi, Musa (1998), “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, 1, 59-71.

Çotuksöken, Yusuf (2002), **Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler**, İstanbul: Papatya Yayınları.

Dağaşan, Dursun (1996), “Yükseköğretimde Ortak Zorunlu Türk Dili Dersleri Üzerine Bir Değerlendirme”, **Bilge**, 8, 10-12.

Demir, Celal ve Yapıcı, Mehmet (2007), “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9 (2), 177-192.

Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2003), **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duman, Asiye (1997), **Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durukan, Erhan (2008), **Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dündar, Ali (1981), Anadili Eğitimi, **Türk Dili Dergisi**, 352, 627-639.

Ekiz, Durmuş (2003), **Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, Durmuş (2004), “Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal Ya da Yapay”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (4), 415-439.

Ekiz, Durmuş (2006), **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayınları.

Ekiz, Durmuş (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayınları.

Erdoğan, Tolga ve Gök, Bilge (2009), “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (36), 1-16.

Ergün, Muammer (2005), “Sınıfta Motivasyon”, Emin Karip (ed.), **Sınıf Yönetimi**, 5. Baskı içinde (155-199), Ankara: Pegem Yayınları.

Ergün, Mustafa ve Özdaş, Ali (1997), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Greenwood, Davyd J. ve Levin, Morten (2007), **Introduction to Action Research: Social Research for Social Change**, Sage Publications.

Günşen, Ahmet (2006), “Ölçünlü Türkçede Yerelleşme Sorunu”, Gülsevin, Gürer ve Boz, Erdoğan (Ed.), **Türkçenin Çağdaş Sorunları**, Ankara: Gazi Kitabevi.

Hopkins, David (2008), **A Teacher’s Guide to Classroom Research**, Open University Press, McGraw Hill Education, (4th edn).

İpşiroğlu, Zehra (1989), **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**, İstanbul: Afa Yayınları.

İşpir, Duran (2002), “Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini”, **Milli Eğitim Dergisi**, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ispir.htm> (12.05.2012).

Kaplan, Mehmet (2005), **Kültür ve Dil**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karadüz, Adnan (2010), “Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7 (14), 135-154.

Kavcar, Cahit (2008), “Türkçenin Güncel Sorunları”, **Çağdaş Türk Dili Dergisi**, 244.

Kayaalp, İsa (1998), **İletişim ve Dil**, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kemmis, Stephen ve McTaggart, Robin, (eds.) (1988), **The Action Research Planner**, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kolektif (2012), **Türkçe Sözlük**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Küçüköğlü, Adnan ve Köse, Erdoğan (2008), “Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12 (2), 175-188.

Lothian, Marian Jean (2010), How Can I Improve My Practice To Enhance The Teaching Of Literacy?, Yayınlanmamış Doktora Tezi, McGill University.

Maden, Sedat (2012), “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 1 (1), 178-200.

Marshall, Julia (1974), **Ana dil Öğretimi (Avrupa Devletlerinin Müfredat Programlarının İncelenmesi)**, (Çev. Cahit Külebi), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

McNiff, Jean ve Whitehead, Jack (2002), **Action Research: Principles and Practice**, 2nd edn. Routledge Falmer.

McNiff, Jean, Lomax, Pamela ve Whitehead, Jack (1996) **You and Your Action Research Project**, Routledge.

Murat, Mehmet, Aslantaş, Hacı İsmail ve Özgan, Habib (2006), “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26 (3), 263-278.

- Özdemir, Emin (1983), “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi”, **Türk Dili Dergisi**, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 379-380, 18-30.
- Özden, Yüksel (2005), “Sınıf İçinde Öğrenme Öğretmen Ortamının Düzenlenmesi”, Emin Karip (ed.), **Sınıf Yönetimi**, 5. Baskı *içinde* (39-73), Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, Bülent (2005). “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”, Emin Karip (ed.), **Sınıf Yönetimi**, 5. Baskı *içinde* (155-199), Ankara: Pegem Yayınları.
- Polat, Soner ve Buluş-Kırıkkaya, Esmâ (2004), “Gürültünün Eğitim-Öğretim Ortamına Etkileri”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Riel, Margaret (2010), Understanding Action Research, **Centre For Collaborative Action Research**, Pepperdine University.
<http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (26.04.2012)
- Saltabaş Çiçek, Nuriye (1997), **Polis Meslek Yüksekokullarında Türk Dili Dersleri Kapsamında Kompozisyon Bilgileri ve Uygulamaları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seven, Mehmet Ali Seven ve Engin, Ali Osman (2008), “Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12, 2.
- Sever, Sedat (2002), “Bir Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını; Uluslararası Bilgi Şöleni- Bildiriler**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sever, Sedat (2011), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinan, Ahmet Turan (2006), “Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, 4 (2), 75-78.

- Taş, Nedim (2002), “Türk Eğitim Sisteminde ‘Kalabalık Sınıflar’ Sorunu”,
<http://www.ingilish.com/ned4.htm> (12.05.2012)
- Tezcan, Nuran (1983), “Yükseköğretimde Anadili Öğretimi”, **Türk Dili Dergisi**, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 379-380, 73-76.
- Troudi, Salah ve Riley, Susan (1996), Action Research: Using Your Classroom For Professional Development.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415673.pdf> (26.04.2012)
- Uludağ, Zekeriyya ve Odacı, Hatice (2002), “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, **Millî Eğitim Dergisi**, 153-154.
- Ungan, Suat (2007), “Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 23 (2), 461-472.
- Uysal, Şefik (1974), “Eğitim Araştırmalarında Yöntemler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 7 (1).
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/494/5808.pdf> (25.04.2012)
- Vardar, Berke (2002), **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vural, Hanifi (2007), “Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi Üzerine,” **Türk Dili**, 669, 496-503.
- Yaman, Erkan (2006), “Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4 (3), 261-274.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, Cemal (2003a), **Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)**, Dil Dergisi, 120, 5-21.

Yıldız, Cemal (2003b), **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldız, Cemal (2008), **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayınları.

Zülfikar, Hamza (1977), **Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım**, Ankara: İlk yaz Basımevi.

EKLER

EK1

B38

İsim Soy İsmi: Cinsiyet: Yaş: 19
Mezun Olunan Lise: Düz lise. Mezuniyet Yılı:

1-Türk dili dersi zorunlu değil de seçmeli olsa idi seçer miydiniz?

Neden? Seçerdim. Çünkü ben Türküm. Ve bize öze bir dersi seve seve dinlemek ve seçmek benim için önemli.

2-Daha önce aldığınız Türkçe, Türk edebiyatı ve dil ve anlatım dersleri ile Türk dili dersinin içeriğini kıyaslırsanız neler söylersiniz?

Önce aldığım derslerde bazı eksiklerimin olduğunu ve bu derste onların ne kadar önemli konular olduğunu öğrendim. Kıyaslırsak içerik yönünden çok farklı.

3-Dersi anlamınıza etki eden olumlu ve olumsuz unsurlar nelerdir?

Olumsuz unsurlardan biri sınıfın kalabalık olması.

4- Her yönüyle bakılırsa Türk dili dersinde sizce eksik veya yetersiz olan ne/nelerdir?

5-Sizce dersin amacı nedir?

Bize kendi dilimizi öğretmek.

6- Türk dilinde sizin amacınız nedir?

Kendi dilimizi en güzel şekilde öğrenmek ve unutmamak.

7-Sizce dersin konuları neler olmalıdır? Yani derste neler öğretilmelidir?

8-Dersin öğretmenin uyguladığı yöntem ve kullandığı teknikler hakkındaki düşünceniz nedir? Lütfen açıklayıcı cevap veriniz.

Kullandığı teknik öğrencilerin dikkatini çekip ve

9-Hoca neyi yapmaya devam etmeli; neyi yapmaktan vazgeçmelidir?

Günlük yazdırmaya devam etmeli. bence.

10-Türk dili dersinin doğru ve güzel konuşma ve yazmanızı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet.

Neden? Konuşmamıza ve yazmamıza özen göstermezken özen gösterir. Hata geldik.

11-Türk dili dersinde verilen konuları tam olarak anlıyor musunuz?

a) Cevabınız evetse bunu neye borçlusunuz?

Hoca konuları dikkatimizi çekecek bazı yöntemlerle anlatıyor. Dikkatimizi derse çekiyor.

b) Hayırsa sebebi sizce nedir?

EK2

12-Dersin hocasının tavır ve üslubu derse olan ilginizi etkilemekte midir?
Neden ve nasıl?

Derse olan ilgimi arttırmaktadır. Dersi gerçekten dinlemek isteyenlere ve öğrenmek isteyenlere önem veriyor.

13-Kitap okumayı seviyor musunuz?

Neden? Evet çok seviyorum. Kendimi yalıtıp yada yorgun hissettiğim zamanlarda yorgunluğumu ve yalıtılmı giderdiğini için.

14-Türk dili dersinin size neler kazandıracığını umuyorsunuz?

Güzel konuşmayı ve kendimi daha iyi şekilde ifade etmemi sağlayacaktır.

15-Okuduğunuz bölümde sizin için önemli beş dersi öncelik sırasına göre yazınız.

Muhasebe
İktisat
Sigortacılık
Türk Dili
İşletme.

ilerde mesleğimi yaparken güzel konuşmak ve mesleğimi hakkıyla yapmak için bu dersler benim için önemli.

16-Dersin hocası yöntemini nasıl geliştirip dersi daha etkili kılabilir?

EK3

12/10/2011

Bugün ders güzeldi. Türkçe'deki ses bil. işerik gisi konusunu isledik. Konu iyi olmasına işiydi ama blok ders olduğu için sonlara doğru ya-
ruca oluyor. Ders ortasında küçük bir ara ol- sa hem yorgunluk olmaz hem de daha verimli olur. Ders işerik moti.

19/10/2011

Bugün yine ses bilgisi konusunu isledik. işerik Gecen hafta islediklerimizin tekrarı ve eksik olan bir kaç bilgiyi öğrendik. Dersin sonunda serbest konulu yazı yazdık. Her hafta ya- zacakmız. Bence her hafta yerine 2-3 ha- ftada bir yazsak daha iyi olur. tekr. (tekrar) öneri (öneri)

26/10/2011

Bugün ders güzeldi. Aslında hukuk hariç bütün dersler güzel. İşleyiş ve konu açısından en sıkıcı ders hukuk. Geçen hafta hoca yazı yazdırmıştı. Aslında bana göre biraz gereksiz gelmişti ama şuan yazmanın tadını almaya başladığımı zannediyem. konu

KardinColor

EK4

İsim Soy ismi: Hasan Mr. İbrahimpaşalı Cinsiyet: Kİ
Mezun Olunan Lise: H.M.B. Uluşay Anadolu

Yaş: 19
Mezuniyet Yılı: 2010

BİB

1-Türk dili dersi zorunlu değil de seçmeli olsa idi seçer miydiniz?

Evet.

Neden?

Seviyorum. Dersin Konu Tut.

2-Daha önce aldığınız Türkçe, Türk edebiyatı ve dil ve anlatım dersleri ile Türk dili dersinin içeriğini kıyaslırsanız neler söylersiniz?

Kitap üzerinden yanıtlarsam aynı şeyler. Hoca üzerinden yanıtlarsam, hocamın daha genel bir şekilde anlatıyor. Kitaptan başlıyoruz.

3-Dersi anlamınıza etki eden olumlu ve olumsuz unsurlar nelerdir?

Hocamın sert konuşması kıvrımlarda dinlemek bile isteniyorum. O zaman dersi istiyorduk değil sadece mecburiyet yüzünden dinliyoruz.

4- Her yönüyle bakılırsa Türk dili dersinde sizce eksik veya yetersiz olan ne/nelerdir?

5-Sizce dersin amacı nedir?

Türkçenin doğru kullanımının yanı sıra birşeyler ifade edilebilir.

6- Türk dili dersinde sizin amacınız nedir?

Dilimi doğru kullanabilmek. Hayatta doğru bildiğim şeyleri söylemek.

7-Sizce dersin konuları neler olmalıdır? Yani derste neler öğretilmelidir?

Dersin konuları gayet güzel. İstedi.

8-Dersin öğretmeninin uyguladığı yöntem ve kullandığı teknikler hakkındaki düşünceniz nedir? Lütfen açıklayıcı cevap veriniz.

Hocamın anlatımını güzel öğretilmemizi öğretilmesi ve bize yoldaş olması güzel.

9-Hoca neyi yapmaya devam etmeli; neyi yapmaktan vazgeçmelidir?

Belki bizim yüzümüzden ona derslerde bazen gelebilir. Kendisini sürekli kıyın bir ifade ile hatırlamak isteniyorum.

10-Türk dili dersinin doğru ve güzel konuşma ve yazmanızı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet.

Neden?

Çünkü bilgi birikimi ile daha fazla şey öğrenip uygulayabiliriz.

11-Türk dili dersinde verilen konuları tam olarak anlıyor musunuz?

a) Cevabınız evetse bunu neye borçlusunuz?

b) Hayırsa sebebi sizce nedir?

Kısmen; Yani bazen dersi kavrayabiliyorum ya da farklı birşeyle meşgul oluyorum onun dışında evet. Dersi dinliyorum sürekli.

EK5

12-Dersin hocasının tavır ve üslubu derse olan ilginizi etkilemekte midir?

Neden ve nasıl? Bazen evet. Sınırlı olduğu için sonra dersler biraz olamıyorum. Hatta derste bulunmak bile isteniyorum.

13-Kitap okumayı seviyor musunuz? Hocanın olumlu görüşleri ve değişikliklerini istemediğiniz Neden? tavır ve üslup özellikleri ile yöntem var mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Kitap Bize yavaş yavaş vermesi güzel. Kitap okutması iyi. Her ne kadar bu on istenirse de ilerde faydasını göreceğimize inanıyorum.

14-Türk dili dersinin size neler kazandıracığını umuyorsunuz?

15-Okuduğunuz bölümde sizin için önemli beş dersi öncelik sırasına göre yazınız.

- 1- Dönem Sonu Muhasebe
 - 2- Makro İktisat
 - 3- Banka İşletmeciliği
 - 4- Ticari Hukuk
 - 5- Türk Dili
- Neden?
İleride bana lazım olacak.

16-Dersin hocası yöntemini nasıl geliştirip dersi daha etkili kılabilir?

18

SALI
TUESDAY

Mehmet Kaplan'ın Kültür ve Dil okulu

örnekteki Türk Dili' başlıklı yabancı öğrencilere dağıtılacak okunmalarını istedin.

14.10.2011

Sabah saat 10:15'te Ankara'da Kocatepe sınıfta
denen öğrenciler. Bu sınıf okulun en kalabalık sınıfı ve katta hiç şüphesiz
38 öğrencisi var. Sınıfın başında itirazlı sıralarda oturan ve
3 sıra olan öğrenciler arasında en azından öğrencileri tahataca fazla
beni işi öğrenen ve beni rahat istenen görülmüyor. Bir de bazı kontrol
edileneğin ve ben sınıfı sessizci çıkarmak için beğeniminde olmayı
fark etmedim. Çünkü tam anlamıyla başarılıdır. Bunun önüne geçmek
için tahataca fazla her hafta farklı renkte kalentor kullanıyor,
tahataca kullanmadığım zamanlarda ise sınıfta geçerek ototopru.

Sevdiğiniz anlatırken öğrenen koşullarda olan ^{KASIM} ^{NOVEMBER} ²⁰¹¹ ite başlatı
kurulmasını sağladım. Çünkü bazı kalimdenin mesele ²⁰¹¹
olumsuz rapörün büyükleri iftiharına uyanıyor
Buna sebeplerinden birinin İstanbul öğrenci.

42. Hafta

Randevu Programı

P	S	C	P	C	C	P
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Trabzon, Şalpazarı'nda doğdu. Eğitimini sırasıyla 1997 yılında Şalpazarı Geyikli İlköğretim Okulunda, 2001 yılında Trabzon Anadolu İmam-Hatip Lisesinin orta kısmında, 2004 yılında Gümüşhane Mareşal Çakmak Anadolu Öğretmen Lisesinde ve 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. 2010 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimine başladı. Lisans öğrenimini sürdürürken 2006 yılında girdiği KPSS'den aldığı puanla Trabzon Valiliğinde memur olarak başladığı görevinden 2011 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde Türk dili okutmanı olarak göreve başlamasıyla ayrıldı. Hâlen aynı görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

e.gulay@hotmail.com