

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

**TÜRKÇE DERSİ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (6, 7, 8.  
SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Derya ÖZTÜRK**

**TRABZON  
Haziran, 2011**

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

**TÜRKÇE DERSİ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME (6, 7, 8.  
SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**Derya ÖZTÜRK**

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

**Tezin Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI**

**TRABZON  
Haziran, 2011**

ONAY

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 16/06/2011

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI



Üye : Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM



Üye : Doç. Dr. Mevhibe COŞAR



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.**

**Derya ÖZTÜRK**

**16/06/2011**

## ÖNSÖZ

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yeterli seviyeye gelmeyen öğrenci, diğer derslerde de başarısız olacaktır. Ana dili öğretiminin, temel olarak Türkçe derslerinde metin işleme süreçleri ile öğrenciye kazandırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle, öğrencilere anadilin temel becerilerini kazandırma sorumluluğu üstlenen Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programında metin işleme süreçlerinde köklü değişikliklere gidilmiştir. Türkçe dersleri metinlerle işlenir ve bu süreçte dil becerilerinin hedeflerine yönelik tüm kazanımlar belirli aşamalara ayrılarak ele alınır. Bu çalışmayla da Türkçe dersi metin işleme süreçleri ve buna yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın genel çerçevesine değinilmiş, ikinci bölümünde çalışmanın alt yapısını oluşturacak kavramsal çerçeve literatür taramasıyla ele alınmıştır. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi için seçilen araştırma modeline, çalışmanın yapıldığı evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde öneri ve katkılarıyla çalışmama yön veren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI'ya, Arş. Gör. Erhan DURUKAN'a, en önemlisi de desteğiyle her daim yanımda olan eşim Okan ÖZTÜRK'e, babam Öğretim Görevlisi Süleyman KÖSEOĞLU'na ve anneme teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2011

Derya ÖZTÜRK

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	X
ABSTRACT .....	XI
TABLOLAR LİSTESİ .....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XIV
GİRİŞ.....	1-2

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ.....</b>	<b>3-18</b>
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Problem Cümlesi .....	8
1.3. Alt Problemler .....	8
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Araştırmanın Önemi ve Amacı .....	9
1.7. Tanımlar .....	12
1.8. Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar .....	13

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>19-84</b>
2.1. MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı .....	19
2.1.1. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları .....	19
2.1.2. Türkçe Dersinin Genel Amaçları .....	20
2.1.3. Programdaki Temel Yaklaşım.....	21
2.1.4. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar .....	22
2.1.4.1. Temel Beceriler.....	22

2.1.4.2. Öğrenme Alanları .....	23
2.1.4.2.1. Dinleme/İzleme .....	23
2.1.4.2.2. Konuşma .....	24
2.1.4.2.3. Okuma .....	25
2.1.4.2.4. Yazma .....	27
2.1.4.2.5. Dil Bilgisi .....	29
2.1.5. Hedef ve Kazanımlar .....	30
2.1.5.1. Dinlemeyle İlgili Hedefler .....	31
2.1.5.2. Konuşma ile İlgili Hedefler .....	31
2.1.5.3. Okumayla İlgili Hedefler .....	31
2.1.5.4. Yazmayla İlgili Hedefler .....	31
2.1.5.5. Dil Bilgisiyle İlgili Hedefler .....	32
2.1.6. Etkinlikler .....	32
2.2. Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci .....	33
2.2.1. Hazırlık .....	35
2.2.1.1. Derse Hazırlık .....	36
2.2.1.2. Metne Hazırlık .....	37
2.2.2. Okuma/Dinleme/İzleme .....	43
2.2.2.1. Okuma .....	44
2.2.2.1.1. Okuma Süreci .....	46
2.2.2.1.1.1. Okuma/Dinleme/İzleme .....	46
2.2.2.1.1.2. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma ..	46
2.2.2.1.1.3. Metin İnceleme .....	47
2.2.2.1.1.4. Söz Varlığını Geliştirme .....	47
2.2.2.1.1.5. Metin Aracılığıyla Öğrenme .....	48
2.2.2.1.2. Okuma Türleri ve Teknikleri .....	48
2.2.2.1.2.1. Sessiz Okuma .....	48
2.2.2.1.2.2. Sesli Okuma .....	49
2.2.2.1.2.3. Göz Atarak Okuma .....	50
2.2.2.1.2.4. Özetleyerek Okuma .....	50
2.2.2.1.2.5. Not Alarak Okuma .....	50
2.2.2.1.2.6. Tahmin Ederek Okuma .....	51
2.2.2.1.2.7. İşaretleyerek Okuma .....	51

2.2.2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma .....	51
2.2.2.1.2.9. Okuma Tiyatrosu .....	52
2.2.2.1.2.10. Metinle İlişkilendirme .....	52
2.2.2.2. Dinleme/İzleme .....	52
2.2.2.2.1. Dinleme/İzleme Süreci .....	55
2.2.2.2.1.1. Dinlediklerini Zihninde Canlandırma .....	55
2.2.2.2.1.2. Sınıflama .....	55
2.2.2.2.1.3. Sorgulama .....	55
2.2.2.2.1.4. İlişki Kurma .....	56
2.2.2.2.1.5. Çıkarımlar Yapma .....	56
2.2.2.2.1.6. Sonucu Tahmin Etme .....	56
2.2.2.2.1.7. Özetleme .....	56
2.2.2.2.1.8. Değerlendirme .....	57
2.2.2.2.2. Dinleme/İzleme Yöntem ve Teknikleri .....	57
2.2.2.2.2.1. Katılımlı Dinleme/İzleme .....	57
2.2.2.2.2.2. Katılımsız Dinleme/İzleme .....	57
2.2.2.2.2.3. Not Alarak Dinleme/İzleme .....	58
2.2.2.2.2.4. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme .....	58
2.2.2.2.2.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme .....	58
2.2.2.2.2.6. Seçici Dinleme/İzleme .....	58
2.2.2.2.2.7. Eleştirel Dinleme/İzleme .....	59
2.2.2.3. Konuşma .....	59
2.2.2.3.1. Konuşmanın Tanımı .....	59
2.2.2.3.2. Konuşma Süreci .....	61
2.2.2.3.3. Konuşma Yöntem ve Teknikleri .....	62
2.2.2.3.3.1. İkna Etme .....	62
2.2.2.3.3.2. Eleştirel Konuşma .....	63
2.2.2.3.3.3. Katılımlı Konuşma .....	63
2.2.2.3.3.4. Tartışma .....	64
2.2.2.3.3.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma .....	64
2.2.2.3.3.6. Güdümlü Konuşma .....	65



2.2.2.3.3.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma .....	65
2.2.2.3.3.8. Serbest Konuşma .....	65
2.2.2.3.3.9. Yaratıcı Konuşma .....	66
2.2.2.3.3.10. Hafızada Tutma Tekniği .....	66
2.2.2.4. Yazma .....	66
2.2.2.4.1. Yazma Tanımı .....	66
2.2.2.4.2. Yazma Süreci .....	68
2.2.2.4.2.1. Konu Seçimi .....	69
2.2.2.4.2.2. Amacın Belirlenmesi .....	70
2.2.2.4.2.3. Kelime Seçimi .....	70
2.2.2.4.2.4. Mantıklı Bir Düzen İçinde İfade Etme .....	70
2.2.2.4.2.5. Cümle Kurma .....	70
2.2.2.4.2.6. İmla Kuralları ve Noktalama İşaretleri .....	70
2.2.2.4.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri .....	71
2.2.2.4.3.1. Not Alma .....	71
2.2.2.4.3.2. Özet Çıkarma .....	71
2.2.2.4.3.3. Boşluk Doldurma .....	71
2.2.2.4.3.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma .....	72
2.2.2.4.3.5. Serbest Yazma .....	72
2.2.2.4.3.6. Kontrollü Yazma .....	72
2.2.2.4.3.7. Güdümlü Yazma .....	73
2.2.2.4.3.8. Yaratıcı Yazma .....	73
2.2.2.4.3.9. Metin Tamamlama .....	74
2.2.2.4.3.10. Tahminde Bulunma .....	74
2.2.2.4.3.11. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma .....	74
2.2.2.4.3.12. Eleştirel Yazma .....	75
2.2.2.5. Dil Bilgisi .....	75
2.2.2.5.1. Dil Bilgisi Tanımı .....	75
2.2.2.5.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri .....	76
2.2.2.5.3. Dil Bilgisi Öğretim Süreci .....	78

2.2.2.5.4. Dil Bilgisi Öğretimi Yöntem ve Teknikleri .....	79
2.2.2.5.4.1. Anlatım Yöntemi .....	80
2.2.2.5.4.2. Soru Cevap Yöntemi .....	81
2.2.2.5.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	82
2.2.2.5.4.4. Drama Yöntemi .....	83
2.2.2.5.4.5. Programlı Öğretim .....	83

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>85-88</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	85
3.2. Evren ve Örneklem .....	86
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Anket .....	86
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	87
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi .....	87

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>89-183</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	89
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	99
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	124
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	147
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	168
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>184</b>
<b>YARARLANILAN KAYNAKLAR.....</b>	<b>192</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>197</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>207</b>

## ÖZET

### **Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Metin İşleme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Eğitim alanındaki gelişmeler ve eğitim alanında yapılan değişiklikler Türkçe eğitimini de derinden etkilemektedir. Yapılandırıcı yaklaşımla geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin kazanımları metin işleme süreçleri içerisinde aşamalara bölünmüş ve her bir aşamanın becerileri birbiriyle ilişkilendirilerek bir metin üzerinde bütün halinde işlenmeye ve kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmayla, ilköğretim ikinci kademedeki (6,7 ve 8. Sınıf) Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde bulunan okullarda çalışan 70 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır ve veriler tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin metin işleme süreçlerine daha çok hakim olduğu, "25-36" yaş grubunda bulunan, "fakülte" mezunu ve kıdem yılı "5-9" yılları arasında olan öğretmenlerin metin işleme süreçleri aşamalarında aktif oldukları anlamsal farklılıklarla tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin metin işleme süreçlerinde en çok zamanı okuma/dinleme/izleme ve dil bilgisi öğretimi aşamalarına ayırdıkları, konuşma, yazma aşamalarına istenilen yeterlilikte zaman ayıramadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin genelinin programın her bir aşama için belirlediği yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştıkları söylenebilir. Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde zevk aldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler metin işleme sürecinde zaman zaman tekrara düşüldüğü, bazı aşamalarda yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, bazı aşamalarda zaman sıkıntısı çekildiği, bazı aşamalarda da araç gereç sıkıntısı çekildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Öğretim Programı, Metin İşleme Süreci

## ABSTRACT

### **The Opinions of Teacher of Related with the Turkish Lesson Subjects Handling Process in the Second Stage of Primary education (6th, 7th and 8th classes)**

The developments and changes made in education effect Turkish Education deeply too. In the Turkish Education Program which is developed with configuration approach, the gains of Turkish Lesson is divided into stages in text handling process and the skills of each stage is tried to be taught and brought as a whole on a text by associating with each other. With this study, it is purposed to determine the opinions of teachers related with the Turkish lesson text-handling process in the second stage of primary education (6th,7th and 8th classes).

70 Turkish teachers who work at the schools in Trabzon city create the samples of the research. Survey is used as data collection tool in the research. As a method, scanning model is used and the datas are evaluated by one-way ANOVA analysis.

As a result of the research, it is determined that schoolmistress know the text-handling process much more, the teachers who are between “25-36” ages, graduated from “faculty” and have between “5-9” years of seniority are active at the stages of text handling process by semantic differences. It is seen that the teachers attending to the research make the most time for the reading/listening/watching and grammar education stages and don't make time to speaking and writing stages in required adequacy. It can be said that the teachers in general are applying their own determined methods and technics for each stage of the program. In general teachers are told that the students enjoy in the Turkish lesson text handling processes. At the same time, teachers told that in the text handling process, from time to time it is repeated, the activities in some stages misbecome to the level of the students, also there is lack of time and inadequate equipment in some stages.

**Key Words:** Primary Education, Turkish Education, Education Program, Text Handling Process

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri Oranları .....	34
2	İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Dil Bilgisi Becerileri Oranları .....	34
3	Hazırlık Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi.....	89
4	Hazırlık Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Analizi.....	92
5	Hazırlık Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Mezuniyet” Değişkenine Göre Analizi .....	94
6	Hazırlık Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi.....	97
7	Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi.....	100
8	Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Analizi .....	106
9	Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Mezuniyet” Değişkenine Göre Analizi .....	112
10	Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi .....	118
11	Konuşma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi .....	124
12	Konuşma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Analizi .....	129
13	Konuşma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Mezuniyet” Değişkenine Göre Analizi.....	135
14	Konuşma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi .....	140

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
15	Yazma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi.....	147
16	Yazma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Analizi.....	152
17	Yazma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Mezuniyet” Değişkenine Göre Analizi .....	158
18	Yazma Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi .....	163
19	Dil Bilgisi Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analizi.....	168
20	Dil Bilgisi Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Yaş” Değişkenine Göre Analizi .....	172
21	Dil Bilgisi Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Mezuniyet” Değişkenine Göre Analizi.....	176
22	Dil Bilgisi Aşaması Öğretmen Görüşlerinin “Kıdem” Değişkenine Göre Analizi .....	180

## KISALTMALAR LİSTESİ

- F : Açıklanan varyansın hesap değerini ifade eder
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- SPSS : İstatistik Paket Programı (Statistical Package For Social Sciences)
- p : Anlamlılık düzeyi
- M(...): Anketteki maddelerin sıra numaraları

## GİRİŞ

İnsan, sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar, diğer insanlarla bir arada yaşama ihtiyacı duyarlar ve topluluk halinde yaşarlar. Toplumsal bir çevrede yaşayan insan, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve ihtiyaçlarını gidermek için diğer insanlarla ilişki ve iletişim kurmalıdır. İçinde bulunduğu toplumla iletişim kuramayan bir insanın o toplumun içinde huzurlu, mutlu olması düşünülemez. Dolayısıyla iletişim insan için temel bir ihtiyaçtır.

İnsanın yaşadığı toplumla denge kurmasında, toplum içinde sosyalleşmesinde eğitimin payı büyüktür. Kişilerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri esnasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. İnsanın ana dilini etkili kullanabilmesi de ancak iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkündür.

Türkçe ile eğitim arasında kuvvetli bir bağ vardır. Her şeyden önce insan düşünen bir varlıktır. Düşünebilme ve yorumlayabilme özelliği, onu öteki canlılardan ayıran en önemli özelliklerdir.

Türk eğitim sisteminde gerekli dil becerilerinin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir. Anadilimiz olan Türkçenin en iyi şekilde anlaşılabilir ve etkili biçimde kullanılması tüm Türklerin ortak isteğidir. Bu hedefe ulaşmanın en temel şartı da ilköğretim okullarındaki Türkçe programlarının başarıyla uygulanmasıdır.

Gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlar yeni bir eğitim sistemini de gerekli kılmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak çağdaş eğitim anlayışını yansıtacak şekilde 2005-2006 öğretim yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu paralelde yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğretmen rehberliğinde öğrenciyi merkeze alan yeni bir Türkçe programı hazırlanmıştır. Geliştirilen yeni



programla Türkçe dersinin işleniş süreci de köklü bir değişikliğe uğramıştır. Türkçe dersinin tüm kazanımları metinler üzerinden aşamalara bölünerek işlenmeye ve her bir aşama birbiriyle ilişkilendirilerek bir bütün şeklinde ele alınmaya başlanmıştır.

Geliştirilerek yeniden yapılandırılan Türkçe dersi programının en önemli parçası olan metin işleme süreçleri, çalışmanın konu alanını oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaç; ilköğretim ikinci kademedeki öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Ayrıca bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet türü ve kıdem yıllarının görüşlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Araştırma betimsel nitelikte olup, araştırmayla ilgili bilgiler tarama (survey) modeli kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veriler, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde çalışmanın nedenini oluşturan problem durumu ve buna bağlı alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve daha önce yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve literatür taramasıyla ele alınmıştır. Bu bölümde eğitim programından ve Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden bahsedilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde çalışmanın yöntemi için seçilen araştırma modeline, çalışmanın yapıldığı evren ve örnekleme, veri toplama aracına ve verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırma sonunda elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma, elde edilen sonuçlar ışığında sunulan önerilerle bitirilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

Birinci bölümde; çalışmanın konusuna açıklık getirmek üzere çalışmanın gerekçesini oluşturan problem durumu ve buna bağlı alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve daha önce yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar toplum içinde yaşarlar ve bu durumda onları sosyal bir varlık kılar. Sosyal bir yaşama koşullanan insan bu yaşamı oluşturma arayışı içine girer. Bu arayış bir araya gelme ihtiyacını doğurur. Bir araya gelme de insanda iletişim dürtüsünü ortaya çıkarır. “Yaşam ve İletişim” birbirini destekleyen sürekli bir etkileşimin iki kavramıdır. “Ağlamayla başlayan, ilkel dönemlerde bağrışlar ve doğa seslerinin öykünmesine dayanan iletişim denemeleri ,dil denen mucizeyle mükemmelliğe ulaşmıştır.” (Karadağ, 2001:1-2).

Dil, insana özgü; en yetkin iletişim aracıdır. “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü çok güçlü büyümlü bir düzendir.” (Aksan, 2005:13).

“Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ haline getirir. (Kaplan, 1996:11).

Dilin sosyal hayatla birleşerek insan üzerindeki etkisini Nuhoğlu şu şekilde açıklamaktadır (2007:3):

Dil, iletişimin temel ögesidir. İnsanı insan yapan en önemli özelliklerden birisi de dilin olanaklarını kullanarak duygu ve düşüncelerini karşısındakine iletebilme becerisidir. Bu beceri insanın kendi sosyal yaşantısında mutlu olmasını sağlayacağı gibi aynı zamanda genel toplumsal düzenin de temel taşlarından biridir.

Dilin en önemli özelliği anlaşmayı sağlayan bir sistem olmasıdır. Bu sistem içerisinde dil gerçeği yansıtarak gerçeğin biçimlendirilmesinde kullanılan bir araçtır. İnsan hayatının sürekliliğini sağlayan iletişimin temel aracı olan dili Ergin şu sözlerle tanımlar (1997:3)

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örtülmüş içtimai bir müessesedir.

Dilin insan toplulukları içerisinde farklı aynı zamanda da birçok görevi vardır. Bu görevleri sıralarsak:

1. Dil, toplumun her bir bireyi için duygu ve düşünce varlığını sağlar.
2. Dil, toplumdaki bireylerin iletişim sürecinde bulunmalarını sağlar.
3. Dil insanlığın varoluşundan bu yana bilgi aktarımını sağlayan en işlev ve sürekli araç görevini üstlenir.
4. Dil, ortak değerlere, düşüncelere sahip bireylerin manevi varlıklarını muhafaza eder.
5. Dil, insan topluluklarının ortak değer, duygu ve düşüncelerini birleştirerek onları ortak bir millet haline getirir.

Dil ile ilgili yapılan çeşitli tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan ortak temel unsurlar şöyle sıralanır (Nuhoğlu, 2007: 2):

1. Temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemidir.
2. Seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.
3. İnsanlar arasında karşılıklı iletişim aracı olarak kullanılır.
4. Ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre oluşmuştur.
5. Kendine özgü kanunları vardır ve dil, bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır.
6. Dile dışarıdan müdahale edilemez, edildiği takdirde yozlaşır.
7. İnsan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak onları millet haline getirir.

## 8. Duygu, düşünce, hayal aleminin oluşmasını ve ifade edilmesini sağlar.

Tüm bu dilbilimcilerinin ve eğitim bilimcilerinin dil tanımlamaları dilin; toplumlar ve insanlar arasında en güçlü bağ olduğu sonucunu ortaya koyar. Gerek toplumlar arasında gerekse insanlar arasında sağlıklı ve sürekli ilişkilerin kurulabilmesi ancak etkili bir iletişimle mümkün kılınır. Bu sebeptir ki dilin en önemli özelliği insanlar arası iletişimi sağlamasıdır. Dolayısıyla iletişim becerisinin geliştirilmesi ana dili kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Cemal Yıldız (2003:5) ana dilin insanların bireysel ve sosyal gelişiminde çok önemli bir yeri olduğu görüşünü belirtir ve bu yüzden ana dili düzgün, etkili kullanabilmenin önemi üzerinde dururken, bunun ancak iyi bir ana dili eğitimiyle sağlanabileceğini ifade eder. Ana dili öğretimi Demirel (2004:7) de “kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrendiği dilin, okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre, kasıtlı kültürlenme yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması süreci” olarak tanımlar.

Öğrenmenin kolaylaşması öncelikle doğru ve etkili bir dil kullanımına bağlıdır. Kişinin başarısı ile ana dili kullanma becerisi arasında doğrudan ve sıkı bir ilişki vardır. Türkçenin ana dil olmasından dolayı öğretimi günümüze, çağın koşullarına uygun, yorumlayabilen, hızlı düşünen, üreten ve problem çözebilen kişiler yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Ana dil öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşmada; dinleme, okuma, konuşma, yazma olmak üzere dört temel beceriyi geliştirecek etkinlik alanları oluşturulmuştur. Bu alanların beceri haline dönüştürülebilmesi ancak etkili bir Türkçe öğretimi programıyla gerçekleştirilebilir. Dili kullanabilme becerisi geliştikçe, kişinin iletişim becerisi de aynı oranda gelişecektir. Dil ve iletişim arasındaki bu doğru orantı gösteriyor ki Türk milli eğitiminin amaçları ile Türkçe eğitiminin amaçları birbirlerini tamamlar ve destekler niteliktedir.

Yaşadığımız bilgi çağında sürekli bir değişim ve bu değişimle birlikte kendini gösteren hızlı bir gelişim gözlemlenmektedir. Yaşam standartlarının değişmesiyle ortaya çıkan gelişme bireylerde istenilen özelliklerinde farklılaşmasına neden olmuştur. Bilgi ve iletişim çağında artık nitelikli insan arayışı başlamış ve niteliklerin standartları

yükseltilmiştir. Bireylerin bu değişikliklere uyum sağlayabilmesi ve toplumsal amaçlar doğrultusunda geliştirilip yetiştirilmelerinde eğitim kurumları ön plana çıkmaktadır. Eğitim kurumlarının benimsediği programlar, yalnızca öğrencinin akademik bilgi ve becerisini geliştirmeye yönelik değil aynı zamanda gerçek dünyayı algılayabilecek, günlük yaşamlarını kolaylaştırabilecek, nitelikli insan olma vasfını onlara kazandırabilecek özelliklerde olacak şekilde düzenlenir.

Eğitimin kalitesi uygulanan programla doğrudan bağlantılıdır. Geleneksel eğitim sistemlerinin hızla gelişen bilim ve teknolojiye ayak uyduramaması eğitim yaklaşımlarında etkili ve kalıcı değişikliklerin oluşmasını zorunlu kılmıştır. Ülkemizde de bireye nitelikli bir eğitim verilebilmesi için ve geliştirilen eğitim yaklaşımlarından geri kalmamak, eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederek uygulayabilmek için eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı eğitim alanında yapılan değişikliklere bağlı olarak geleneksel eğitim anlayışını yansıtan öğretmen merkezli anlayışla öğrencide davranış değişikliği yerine; çağdaş eğitim anlayışlarına uyum sağlayarak öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelmiştir. Bu doğrultuda 2005- 2006 öğretim yılında çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim anlayışıyla Türkçe Öğretim Programı yeniden ele alınmış ve bu yönde değişikliğe uğramıştır. Düzenlenen ve geliştirilen Türkçe programıyla birlikte metin işleme süreçlerinde de büyük ölçüde değişikliklere gidilmiştir.

Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere ana dil bilincini kazandırmak ve ana dili en doğru en etkili şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe ders kitaplarındaki metinler önemli bir araç olarak büyük önem taşımaktadır.

Akyol (2008: 211)' a göre metin kelimesi ; başlı başına ele alınan bir konuyu ve ana fikri olan her yazıyı aktarmak için kullanılan bir yazı topluluğu sistemidir.

Solak ve Yaylı (2009:3) metinlerin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini şu cümlelerle ifade etmektedirler:

Yazınsal yapıtlar biçim , konu ve teknik özellikleri bakımından şiir, hikaye, deneme, masal gibi türlere ayrılır. Yazınsal türler Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Metinler aracılığıyla metin türleri ve diğer amaçlar öğrencilere öğretilirken temel dil becerilerinin birbirleriyle olan bağlantıları dikkate alınmalıdır. Metinler Türkçe öğretimi için birer araçtır. Metinler vasıtasıyla bir yandan öğrencini dil becerileri geliştirilirken sosyal alanlarda da gelişimi sürdürülmekte, öğrenciye birey olma bilinci kazandırılmaktadır.

Sever (2006), Türkçe dersinin duygu ve düşünceleri eğitime süreci olduğunu belirtirken; insanı diğer canlılardan ayıran kendini ifade edebilme özelliğini kazandırmanın Türkçe dersinin temel amaçlarından olduğunu ifade eder. Bu açıdan bakıldığında Türkçe dersinde hedeflenen kazanımlarla bireylerin metinler üzerinden, çevrelerine karşı duyarlı ve karşılaştıkları problemleri çözebilen bireyler olması beklenmektedir.

Yenilenen programla Türkçe dersi öğrenciye saf bilginin verildiği, pasif dinlemeye dayalı bir bilgi yükleme olmaktan çıkmıştır. Metinlere dayalı hale getirilen öğrenme sürecinde artık öğrenci her yönüyle tanınabilen, öğrencinin kendini ifade etmesine imkan sağlayan ve öğrencinin kendi bilgi ve becerilerini sergileyebileceği uygulamaya dayalı bir süreç haline gelmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim programı; dinleme, okuma, konuşma, yazma olmak üzere dört temel beceriyi kazandırma ve geliştirmeye dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu becerilerin en üst seviyede öğrenciye kazandırılabilmesi için öğrenme ve öğretme süreci metinler üzerinden yapılacak biçimde programın hazırlandığı görülmektedir. Yeni programla bu beceriler artık tek tek ayrıştırılarak değil, bir metin üzerinden birbirleriyle harmanlanarak bütün halde kazandırılacak biçimde hazırlanmıştır.

Yeni Türkçe öğretim programında metin işleme süreçleri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Metin işleme süreci; hazırlık, okuma-dinleme-izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak beş aşamada ele alınmıştır.

Türkçe dersinde metin işleme süreci öğretmen kılavuz kitabı üzerinden yapılmaktadır. Yeni programla birlikte öğrenciler bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinde okuma metinlerinin olduğu ders kitabı ile okuma metinlerine yönelik etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabı kullanılmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında da öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı ile birlikte programdaki metin işleme süreci ile ilgili

açıklamalar bulunmakta, öğretmenlerin metin işleme sürecini nasıl yönlendirecekleri ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır.

Alkan (2009:3) metin işleme süreçlerindeki değişikliği ile ilgili şunları söylemektedir:

Öğrencilerin eğitim hayatı boyunca anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi Türkçe derslerinin en önemli amacıdır. Günümüzde bu amaca yeterince ulaşamaması Türkçe derslerinde müfredat programı ve öğretmen uygulamalarının sorgulanmasına neden olmuştur. Çağdaş yaklaşımlarla desteklenmeyen müfredat ve öğretim Türkçe derslerinin işleniş sürecine olumsuz etki etmektedir. Bu sorunun çözümü için 2005 yılında yeni Türkçe Dersi Öğretim programı kabul edilmiştir. Program yapılandırmacı eğitim anlayışına göre oluşturulmuştur. Programa dayalı metin işleme süreci ile birlikte öğrencilerin düşünen, eleştiren, kendini ifade edebilen, bilgiyi yapılandıran, aktif bireyler olmaları hedeflenmektedir.

Tüm bunlar sonucunda Türkçe dersinin öğrenme –öğretme sürecinin metin işleme süreci olduğunu ve hedeflenen tüm kazanımların bütünlük içerisinde metinler üzerinden verileceği sonucu çıkarıldığında bu sürecin öğretmen tarafından nasıl algılandığının bilinmesi önemlidir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin metin işleme süreçlerindeki aşamalara bakış açılarının da irdelenmesi oldukça gereklidir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin ilköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Türkçe dersi metin işleme süreçleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **1.3. Alt Problemler**

1. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde okuma/dinleme/izleme aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde konuşma aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde yazma aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde dil bilgisi aşamasına görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin metin işleme sürecine ilişkin görüşleri üzerinde “cinsiyet, yaş, kıdem ve mezuniyet” değişkenleri etkili midir?

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Çalışma için seçilen okullar evreni en iyi şekilde temsil etmek için yeterli görülmüştür.
2. Uygulanan veri toplama araçlarına öğretmenler tarafından içten ve gerçeği yansıtacak şekilde cevaplandırıldığı varsayılmıştır.
3. Çalışmada uygulanan veri toplama araçlarının ve literatür taramasının gerekli bilgilerin toplanması bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Trabzon ili merkezindeki, Akçaabat, Arsin, Of, Hayrat ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında yapılmıştır.
2. Bu araştırma, ilköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe metin işleme süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerini kapsar.
4. Araştırmanın konusu, öğretmenlerin metin işleme süreçleri ile ilgili görüşlerini tespit için yapılandırılan anket çalışmasıyla sınırlandırılmıştır.
5. Hazırlanan anket formu, örneklem olarak seçilen okulların 6,7 ve 8. Sınıflardaki Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

#### **1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Türkçe dersini öğrencilerin ana dilini tanıma, dili kullanma becerilerini artırma ve dilin tüm özelliklerini benimseyerek kendilerini ifade etme süreçleri olarak



tanımlayabiliriz. Yıldız (2003: 4), “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımını açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” ifadesiyle Türkçe dersinin temel ilkesini belirtmiştir. Bu açılardan bakıldığında Türkçe öğretimi öğretmenin ve öğrencinin aktif olarak sürece dahil olmaları gereken bir derstir. Bu aktiflik de Türkçe dersini çok sevilen aynı zamanda süreci öğrenciyle birlikte yaşayan, onlarla birlikte düşünen, zevkli bir çalışma alanı haline getirir.

İlköğretimde yapılan Türkçe öğretimi öğrenim hayatı ve sosyal hayatın temel kaynağını oluşturur. Türkçe öğretimiyle öğrencilerin okuma – dinleme- izleme, konuşma, yazma becerileri dilin kurallarını benimseyerek geliştirilmesi sağlanır. Birbirleriyle etkileşim içinde olan ve bundan hareketle bir bütün olarak kabul edilen bu beceriler okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, anlatabilen, yorum kabiliyeti gelişmiş olarak kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeleri sağlanmaktadır. Böylece öğrencinin etkili ve doğru bir dil kullanmasıyla insanlar arasındaki etkisinin daha da güçleneceği önemli bir sonuçtur. Unutulmamalıdır ki bireyin dil kullanma gücü ile bireysel ve toplumsal başarısı birbirleriyle doğru orantılıdır. Bu gücü kullanabilen bireylerin başarısının diğerlerine göre daha üstün olduğu toplumsal ve akademik hayatta gözlemlenebilir.

Çağdaş yöntem ve tekniklere uygun olarak hazırlanmış Yapılandırmacılık kuramının etkisiyle öğretmen rehberliğiyle öğrenci merkezli yürütülen derslerde öğrencide etkili düşünme, kendini ifade etme, bilgiyi; analiz etme, yorum yapma ve yapılandırma gibi zihinsel becerilerin gelişmesi beklenir. Elbette ki bu becerilerin kazanılıp geliştirilmesi öğrencinin ana dilini tüm yönleriyle tanıması, doğru ve etkili bir biçimde kullanmasına bağlıdır. Bu görüş doğrultusunda Türkçe dersinde iyi yetişmiş olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmasında ana dil eğitiminin ve Türkçe öğretiminin önemi gözden kaçırılmamalıdır.

Öğrenilen bilgiler üzerine yenilerini inşa edebilen; dinleme- izleme, okuma, konuşma becerilerini geliştirebilen; dilin zenginliklerini fark edebilen; kendi deneyimlerden hareketle olay, durum ve bilgileri araştırıp, sorgulayarak eleştirebilen; alternatif çözümler bulabilen dil zevki kazanmış sorumlu bireyler yetiştirme Türkçe dersinin temel amaçlarını oluşturur.

Çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda Türkçe programı MEB tarafından 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımla içinde bulunduğumuz çağın koşullarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen Türkçe programıyla birlikte programın en önemli yapısını oluşturan metin işleme süreçlerinde de değişikliklere gidilmiştir.

Türkçe dersinin temel becerileri olan dinleme- izleme, okuma, konuşma, yazma çalışmaları, metin üzerinden bir bütünlük içinde ve etkinlikler yoluyla kazanılması amaçlanmaktadır. Dilin yapısını ve kurallarını içeren dil bilgisi becerisinin kazandırılması da yine metin üzerinden diğer becerilerle harmanlanarak öğrenciye verilir. Etkinlik çalışmaları ile metin işleme sürecinde öğrencinin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutarak, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak bilgiyi yapılandırarak öğrendiklerini hayata aktarabilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde ders kitabında yer alan metinlerin yalnızca öğrenciye okuma ve mesaj verme niteliğinde olmasına yenilenen programla son verilmiştir. Öğrencinin ana dilini tanıması, dilin tüm özelliklerini kavrayarak Türkçe dersinin temel amaçlarını ve becerilerini metinler üzerinden bir bütünlük içerisinde kazanması metinlerin işlenişinin bir süreç içerisinde ele alınmasına neden olmuştur. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci ortak çalışma alanı oluşturarak hem metni tüm yönleriyle tahlil etmesini hem de metin ile beraber bir dil hakkında neyin incelenmesi ve tespit edilmesi gerekiyorsa onu birlikte bulmaları imkanını sağlamaktadır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında her ne kadar öğrenci merkezli bir program oluşturulsa da bu süreci yönetecek, öğrencilere rehber olarak, onları yönlendirecek öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri, yorumları göz ardı edilmemelidir. Bu araştırmanın amacı; ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretimini ele almaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin metin işleme süreçleri ile ilgili görüşleri alınmış, uygulamaları hakkında fikir sahibi olunmuştur.

Türkçe dersinin en önemli özelliği diğer derslerle iç içe bir ders olmasıdır. Türkçe dersi diğer derslerinde içine giren bir derstir. Bu nedenle diğer derslerin öğretmenlerinin de Türkçe dersinin esaslarına uyması gerekir.

Türkçe öğretiminde öğretmenlerin metin işleme ile ilgili görüşlerini tespit ederek bu sürecin işlenişinde; öğretmenin yaşının, kıdeminin, cinsiyetinin, mezun olduğu okulların ne derece etkili olduğunu, öğretmenlerin süreci algılayışları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesiyle öğretmenlere yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca Türkçe programı açısından metin işleme süreçlerinin hedeflenen becerileri en üst seviyeye çıkarmada etkili olup olmadığını da anlayabilmek için bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın elde edilen verileri ve bu verilere dayalı olarak ortaya çıkacak sonuçlar doğrultusunda, zaman içerisinde metin işleme süreçlerinde yapılabilecek değişikliklere ışık tutması amaçlanmış ve konuyla ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.7. Tanımlar

Ana Dil: “Ana dil insanın kendi öz tarihi, öz yaşamı, uygarlığı, yazını, ulusal kişiliğinin temel niteliği, varlığının baş koşulu; sevinçlerinin, coşkularının, mutluluklarıyla mutsuzluklarının, umutlarının, özlemlerinin kaynağıdır” ( Önen, 2004: 19 ).

Amaçlar: Tekin ( 2003: 7 ) amaç kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

Yetiştirdiğimiz kişide bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Bir dersin amaçları, o dersi alan öğrenciye kazandırmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir.

Öğretim: “Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür” (Okutan, 2008: 17).

Öğrenme: “Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir.” (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007: 5).

Öğretme: “Öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin tümüne denir” ( 1996’ dan aktaran Alkan, 2009: 7).

Öğretim Programı: “Okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2007: 6).

Ders Kitabı: “Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, belirli düzeydeki öğrenciler için yazılan ve öğrenim amacı ile kullanılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran sistemli ilerleme ve gelişmeyi sunan teknik bir kitaptır” (2002’den aktaran Alkan: 8).

Metin İşleme Süreci: “Türkçe derslerinde (6,7,8. Sınıflar) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, ve hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek amacıyla okuma, dinleme- izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi aşamalarından oluşan süreçtir” ( MEB, 2005: 9).

Metin: “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” (Ünalın, 2006: 35)

## **1.8. Konuyla İlgili Araştırmalar**

Konu alanı seçilen metin işleme süreçleri ile ilgili çalışmalar ve bu çalışmalara ait verilerden bazıları şunlardır:

Aşılıoğlu (1993) çalışmasında, Türkçe öğretimi ile ilgili bir literatür taraması yapmış ve bu konuyla ilgili karşılaşılan sorunları ifade etmiştir. Aşılıoğlu’nun çalışmasında Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ve her bir yöntemle ilgili olarak ders planlarına yer vermiştir. Diğer taraftan öğretimin bireyselleştirilmesi ve grupla çalışma gibi tekniklerle Türkçe öğretiminde tam öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği konusunda çeşitli fikirler sunmuştur. Başka bir bölümde ise Türkçe öğretiminde öğretim ortamlarını, ölçme ve değerlendirmeyi ele alıp, öğretim ortamları ile ilgili bölümde, Türkçe öğretiminde değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğinden ana dili ile ilgili becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek başlıca ölçme araçlarından; çoktan seçmeli sınav türünün Türkçe öğretiminden nasıl kullanılacağından bahsetti. Diğer taraftan dinleme, konuşma, okuma ve

yazma öğretimi ve dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretimi daha verimli hale getirebilecek öneriler sunmuştur.

Tekin (1980) yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yaptığı bu araştırmada; lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, okuduğunu anlama gücüyle yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazanmamış olduklarını tespit etmiştir. İlkokuldan itibaren lise sonuna kadar sürdürülen 11 yıllık Türkçe Öğretiminin öğrencilerde bu özellikleri geliştiremediği sonucuna varmıştır.

Muhcu (1997) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları konu alanı olarak seçmiş; ilkokul öğretmenlerinin en çok Türkçe dersinin dil bilgisi bölümünün öğretimi sırasında sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Dil bilgisi ve yazı bölümüne ağırlık veren öğretmen sayısının az olduğunu, sınıfların kalabalık olması nedeniyle okuma çalışmalarına zaman ayıramadığını, okullarda materyal sıkıntısıyla karşılaştığını ifade etmiştir. Çalışmasında bulgulara dayanarak en büyük sorunun, öğrencilerin kelime hazinelerinin zayıf olmasından ötürü düzgün cümle kuramamaları olduğunu belirtmiştir. Bunları azaltmak için çocuklara bol kitap okutulması, ideal sınıflar oluşturarak dinleme eğitiminin verilmesi, materyallerin çoğaltılması, ders kitabındaki metinlerin ilgi çekici hale getirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Collins (2005) sınıf öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerini belirlemek için pilot okullarda yaptığı çalışmada bu programla birlikte öğrencilerin yazma ve araştırma becerilerinin geliştiğini, dil bilgisi kural ve ilkelerinin “sezdirme” yoluyla öğretilmesinin, “sarmal ve disiplinler arası” ilişkinin var olmasının, yeni programın farklı yetenek ve kapasitedeki öğrencilere derste aktif olma olanağı sağlamasının, hatta öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin bile derse katılımlarının sağlamasının öğretmenler tarafından programın güçlü yanları olarak değerlendirildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada öğretmenler bu programa uygun öğrenme ortamlarının oluşması için gerekli fiziksel donanımın sağlanamadığını bu nedenle programın uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığını aktarmıştır. Öğretmenler programı uygulamada zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmişler ve her ünite sonunda öğrenci değerlendirilmesi için önerilen bölümlerin anlaşılır olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda bu sorunları yaşamalarına gerekçe olarak süre azlığının yanında ve ölçme araçlarının karışıklığını da göstermişlerdir.

Coşkun (2005) çalışmasında 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında öğretmen ve öğrencilerinin görüşleri değerlendirmiştir. 14 öğretmen ve 124 öğrenciyle yapılan yazılı görüşmelerden elde edilen veriler, nitel araştırma işlemleri uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme gibi açılardan yetersiz olduğunu düşündüklerini, öğretmenlerin zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından çok olumlu bulduklarını, programda en çok dil bilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmada, öğrenciler, yeni programa göre düzenlenen derslerinde kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Yaşar ve diğerlerinin (2005) yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenler programın öğrenme-öğretme sürecine ve ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak eğitim gereksinimleri “kesinlikle” ifadesiyle belirtmişlerdir. Öğretmenler verilecek hizmet içi çalışmanın kuramsal kısım ile birlikte uygulamalı biçimde ve örnek eğitim durumları sergilenerek verilmesini istemiştir. Hizmet içi eğitimin bu şekilde verilmemesinin programın uygulanması konusundaki bilgilerine yararlı olmayacağı düşüncesindedir.

Bulut'un (2006) yeni ilköğretim programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenler programda dersin kapsamının öğrenme ilkelerine göre düzenlendiğini, kapsamın öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, programda öngörülen kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluluğuna uygun bulunduğunu, programların öğrenme alanları üzerinde yapılandırılmasının öğrenme sürecine uygun olduğunu, yeni programda öğrenci merkezli yaklaşımların olduğunu, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme öğretme süreçlerine katıldığını, etkinliklerin öğrencileri derse motive ettiğini, etkinlikleri uygularken sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bunların yanında öğretmenler uygulamada öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) tuttuğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada, programda uygulanan etkinliklerin

21-30 kişilik gruplarda istenilen düzeyde uygulanabildiği, kalabalık sınıflarda ise uygulamada sorunlar olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada dil bilgisinin programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayarak, diğer öğrenme alanları içerisinde dağıtılmasının ve değerlendirme tekniklerinin uygulamada istenilen düzeyde etkili olmadığı çoklu değerlendirme tekniklerinin etkinliklerde öğretmenler tarafından istenilen düzeyde uygulanamadığı belirtilmiştir.

Günay (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yeni programın değerlendirilmesine dönük görüşlerini almak amacıyla “öğretmen görüşleri ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmada bayan öğretmenlerin, yeni programın hem olumlu hem de olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri farklı olsa da, yeni program konusundaki düşüncelerinin benzer olduğu, öğretmenlerin kıdemleri değişse de programın “olumlu” yönleri konusunda benzer görüşler sergilediği ancak kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere oranla yeni programı daha sorunlu gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Acar (2007), 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarını, üç bölümden oluşan bir anket aracılığıyla ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin olarak, programların yararlı ve uygun olduğu konusunda kararlı olmadığı, katılımcıların, kişisel özellikleri açısından, programların öğeleri ile ilgili görüşleri arasında bir fark oluşmadığı, öğretmen ve öğrencilere yüklenmiş olan görevlerin tam olarak yerine getirilmediği ve öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin olduğu tespit edilmiş öğretmenlerin bu konular ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca derslere ayrılan haftalık ders saatleri süresinin, içeriğin sunulmasında ve öğrencinin aktif katılımını sağlamada yeterli olmadığı, okullarda bulunan araç-gereçlerin, programlarda sunulan etkinliklerin yaptırılmasında yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Akkaya ve Kırmızı'nın (2007), 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları üzerine görüşlerini incelediği çalışmalarında bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe ders

kitapları hakkında benzer görüşlere sahip olduğu, 4. sınıf öğretmenlerinin kitaplara yönelik görüşlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu, yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinin yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade eden öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, 16-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşlerinin 0-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu, hangi okuldan mezun olursa olsun öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Özoğul'un (2007) araştırmasında öğretmenler programı uygulamada kullanılan araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri tanıdığı ve kullandığı, okul yönetiminin programların okulda uygulanmasında özverili olmasının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı, velilerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu çalışmada, ders kitaplarında yer alan okuma parçaları ve şiirlerin öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda hazırlandığı, gerçek yaşantılarına örnek teşkil ettiği ve dil becerilerini geliştirdiği, dil bilgisi konularının sezgiye dayalı olarak diğer öğrenme alanları içerisinde verilmesinin olumlu olduğu, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, ders kitaplarında yer alan birçok metnin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, kılavuz kitapların yeterli düzeyde olduğu fakat kılavuz kitaptaki formların öğretmenlerin yüklerini artırdığı görüşleri belirlenmiştir.

Şahin'in (2007) yaptığı çalışmada 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılı bulgularına göre öğretmen görüşleri çok yüksek düzeyde olumludur. Çalışmada yeni programlara getirilen eleştiriler incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, araç gereç eksikliği, okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğretmenlerin yetersizlikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Damlapınar'ın (2008) birinci kademe öğretmenlerinin yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerini aldığı araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ancak yeterli düzeyde uygulayamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın anket ve görüşme formundan elde edilen bulguları ise, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim süreci etkinliklerini yüksek düzeyde uyguladıkları, "öğrencilerin daha önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurulduğu",



“öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin kullanıldığı”, “sınıf içinde karşılıklı sevgi, saygı ve iletişim sağlandığı”, “sınıfla birlikte bir sorun yaşandığında öğrencilerin sorunların çözümüne katıldığı”, “sınıf içi düzen ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin kararlarının dikkate alındığı” sonucunu ortaya koymaktadır.

Rençber’in (2008), yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenler programın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bölümlerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinlikleri her öğrencinin farklı sürede tamamlamasının uygulamayı güçleştirdiğini ve bazı etkinliklerin araç-gereç yetersizliğinden gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler sınıf içinde uygulanması gereken formların fazla olduğunu, bu formların uygulanmasının fazla zaman aldığını ve maliyet yükü getirdiğini ifade etmişlerdir.

Yaman (2009), kalabalık sınıfları bulan 11 Türkçe öğretmenine “yarı yapılandırılmış mülakat formu” uygulayarak kalabalık sınıflarda İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın uygulanabilirliğini araştırmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin, program gereği öğrenciyle bire bir ilgilenilmesi gerektiği; sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak zamanın yeterli olmaması sonucu etkinliklerin amacına ulaşamadığı algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmenleri İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı, buna bağlı olarak öğrencinin merkeze alınarak bilgilerin ezberletilmeden öğrencinin zihninde yapılandırıldığı bir program olduğu bilincini taşımaktadır. Programın etkinlik temelli hazırlanmasının, uygulama basamağındaki becerileri geliştirmesi bakımından öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenleri, öğrencinin farklı zekâ alanlarına sahip olduğundan hareketle her öğrencinin farklı bir yönünü ortaya çıkabilecek etkinliklerin öğrencilerle tek tek ilgilenilmesini gerektirmesine karşın sınıf mevcudunun çok, zamanın az olduğunu belirtmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı, kalabalık sınıflarda her öğrencinin aktif olmasını sağlamak için en etkili yöntemin grup çalışması olduğunu ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük bir kısmının buna uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği dile getirilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmamızın bu bölümünde araştırmamıza ışık tutması ve yol göstermesi açısından Türkçe programından ve Türkçe eğitiminin amaçlarından bahsedildi. Ardından ilköğretim ikinci kademede Türkçe derslerinde metin işleme süreçleri açıklanarak, Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi verildi.

#### 2.1. MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, Türkçe dersinin genel amaçları, programdaki temel yaklaşım ve programın amaçladığı kazanımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

##### 2.1.1. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Madde 2. Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin tüm fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruya ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

### **2.1.2. Türkçe Dersinin Genel Amaçları:**

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2006; 4);

1. Dilimizin, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinledi ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, onları bir alışkanlık haline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Milli, manevi, ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

### **2.1.3. Programdaki Temel Yaklaşım**

Hızla değişen ve gelişen çağımızda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak değişen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme sürecinde öğretmenin rehberliğinde çeşitli yönergelerle öğrencinin sürekli olarak aktifleştirildiği bir anlayış benimsenmiştir. Öğrencinin bilgi ve deneyimlerinden hareketle problem çözebilen, analiz ve sentez becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine uygun bir program akışı sağlanmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacını şu şekilde açıklamaktadır (2006: 3):

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkan ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. Türkçe dersi öğretim programıyla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış ve milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Geliştirilen bu programla genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçiş görülmekte ve buna paralel olarak da materyal geliştirme çabalarına ayrı bir önem verildiği gözlemlenmektedir. Kazanılan bilgi ve becerilerin öğrenci açısından daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli niteliklerde etkinliklere yer verilmiştir.

Öğretim programının en önemli parçası olan öğrenme- öğretme süreci metin üzerinden yapılmaktadır. Metin işleme süreçleri yapılandırıcı yaklaşıma göre ele alınmış ve bilginin yapılandırılması, ön bilgilerin hareke geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarıyla ele alınmıştır. Böylece Türkçe öğretiminin daha verimli olması ve öğrencinin derse etkin olarak katılması sağlanmak istenmiştir.

#### **2.1.4. Türkçe Programının Amaçladığı Kazanımlar**

Türkçe programının amaçladığı kazanımlar alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

##### **2.1.4.1. Temel Beceriler**

Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır (MEB, 2006:4):

- a. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- b. Eleştirel düşünme
- c. Yaratıcı düşünme
- d. İletişim kurma
- e. Problem çözme
- f. Araştırma
- g. Karar verme
- h. Bilgi teknolojilerini kullanma
- i. Girişimcilik
- j. Estetik zevk kazanma
- k. Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma

## 2.1.4.2. Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Programı'nda temel becerilerin verilmesine paralele olarak, bu becerilerin kazandırılmasında hedeflenen temel dil becerileri için öğrenme alanlarından bahsedilmektedir.

### 2.1.4.2.1. Dinleme/İzleme

Dil becerilerinin içerisinde en çok kullanılan dinleme becerisidir. Çünkü sosyal bir varlık olan insan, etrafındakilerle iletişim süreci içerisinde girerek kendini ifade etme ihtiyacı hisseder. En kolay ve en etkili iletişim yolu dile dayalı sözlü iletişimdir. Dil vasıtasıyla insanlar duygu, düşünce, hayal ve taleplerini çevrelerindekiyle aktarabilirler. Bir birey dünyaya geldiği andan itibaren ana dilini duya duya öğrenir. Ana dilinin özelliklerine, kurallarına karşı farkındalığı olmasa dahi dinleme becerisiyle öğrenir ve yaşamı boyunca öğreneceği birçok bilgiye de yine dinleme sayesinde erişir.

Dinleme, ana dil becerilerini kazanmada etkili olduğu gibi temel dil becerilerini kazanmada da etkilidir. Konuşmayı öğrenebilmek için iyi bir dinleyici olmak gerekir. Aynı durum okuma becerisi için de geçerlidir. “Okuduğunu anlama becerisi üst düzeyde olan bir kişinin dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır. Bu yüzden okuma becerisinin, dinleme becerisine doğrudan etki eden bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.” (Özbay; 2006: 67). Öğrenmenin temelini oluşturan dinleme becerisine sahip olan öğrenci diğer öğrencilere oranla diğer derslerde de daha başarılı olur.

Öğrencinin bir ders saati içinde dinleyerek ve izleyerek öğreneceği bir konuyu, ders dışında kendi başına çalışarak gereğince öğrenebilmesi için gereken sürenin, dersin özelliğine göre değişmekle birlikte en az üç ders saatine eşittir (Uluğ 1995'ten aktaran: Özbay, 2007: 41).

Dinleme becerisinin gelişmesiyle; istekli, amaçlı, ilgili, eleştirici dinleyiciler yetiştirilerek öğrencinin aktif dinleyici olması sağlanır. Öğrencilerin zihinsel yapılarının gelişmesi ve çevrelerinden çeşitli bilgiler edinmeleri sağlanır. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan tüm etkinliklerin öğretmen rehberliğinde tamamen öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Dinleme eğitiminde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, “duymak” ile “dinlemek” arasındaki farkı kavramak ve kavratmaktır.

Duyamak; kendiliğinden gerçekleşen doğal bir eylemken, dinlemek; istekli ve amaçlı bir eylemdir. Duyulmanın akılda tutulmasına çabalanmaması halinde dinleme gerçekleşemez.

Teknolojinin gelişmesiyle görsel ve işitsel araçların günlük hayatımızın her alanında giderek yaygınlaşması üzerine bu araçların eğitimde kullanılabilmesi ve verim alınabilmesi için etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli olmuştur. 2006 Türkçe Eğitim Programında dinleme/izleme alanı şu şekilde açıklanmaktadır:

Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/ izlediklerini sıralama, sınıflama sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir. Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. (MEB; 2006: 5)

İletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olan dinleme/izleme becerisi ile öğrenciye iletiyi doğru bir şekilde alma, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri verilebilmelidir. Bu nedenler dolayısıyla Türkçe Dersi'nde dinleme/izleme becerisi önemli bir öğretim alanı olarak programda yerini almıştır.

#### **2.1.4.2.2. Konuşma**

Dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden biri olan konuşma, anlatım işlevini yerine getiren bir beceridir. Konuşma eğitimi insanda sesleri taklit ederek kendini ifade etmenin bir yolu olarak başlar. İnsanın doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca hissedeceği en önemli ihtiyacı kendini ifade etme ihtiyacıdır. Kişi kendini başkalarına karşı anlatma güdüsü içindedir. Tüm bunlar gösterir ki insanoğlu sosyal bir mekanizmada yaşamaktadır ve bu da onu sosyal bir varlık haline getirir. Sosyalliğin temeli olan iletişimde, insanoğlunun en önemli ve etkili iletişim aracı da konuşmadır.

Konuşmayı bir süreç olarak ele alırsak; konuşmanın zihinde başlayarak, düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlandığını görürüz. Konuşma bilinçli bir süreci kapsadığından öncelikle zihinsel olarak yapılandırılması gerekir. Çünkü kişi duygu ve düşüncelerini ifade etmede konuşma becerisini kullanacaksa öncelikle konuşmasının

amacını belirlemeli, bu amaca uygun bir konuşma yöntemi seçmelidir. Tüm bunlar için zihinsel bir hazırlık süreci gerekir. Önen (2004: 27) konuşmayı; bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatması olarak, duygu ve iletişimimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan da konuşmanın bir iletişim olduğu sonucunu çıkarılır.

Etkili ve sağlıklı bir konuşma için “ses, solunum, telaffuz, anlatım bilgisi, sözcük dağarcığı, beden dili” aşamalarının gerçekleşmesi gerekir. Yapılandırılan zihinsel oluşumun sese aktarılmasının etkili olması için söylenenlerin ses tonu, jest ve mimiklerle desteklenmesi gerekir.

Çocuklar konuşma becerisini öncelikle ailede öğrenirler. Okullarda bu beceri düzgün konuşma kurallarının öğretilmesi ve pekiştirilmesiyle geliştirilerek gerçek bir beceri haline gelmesi sağlar. Türkçe Öğretim Programı’nda konuşma becerisi şu şekilde açıklanır( MEB; 2006:6 ):

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

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara çözümler bularak, beraber çözebilmeleri açısından önemlidir. Buradan hareketle Türkçe derslerinde öğretmenlerin rehberlik yaparak öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi ve bu beceriyi kazandırması beklenir.

#### **2.1.4.2.3. Okuma**

Bilgi edinmenin ve anlamının en önemli yollarından birisi okumadır. “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Sever ve diğerleri, 2005: 41). Bu tanımdan hareketle okumanın yazıyı



oluşturan sembolleri görmek ve bu sembolleri anlamak üzere iki yönü olan bir süreç olduğu sonucu çıkarılabilir.

İyi ve etkili bir okumanın gerçekleşmesi gözün, zihnin ve ses organlarının bir bütünlük içerisinde uyumla çalışmasına bağlıdır. İnsan öncelikle, okurken yazıdaki görsel sembolleri fark ederek, sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışır. Bu fark etme ve tanıma süreci okumanın fiziksel yapısını oluşturur. Zihinde fark edilip tanınan semboller, zihinde bir hareketlenmeye neden olurlar ve bazı çağrışımlar yaparak, zihindeki anlamları uyandırır. Zihinde oluşan bu çağrışımlar ve anlamlandırmalar okuma sürecinin zihinsel yapısını oluşturur. Tüm bunlardan anlaşılıyor ki okuma; görme, fark etme yoluyla fiziksel, anlamlandırma yoluyla zihinsel unsurlardan oluşan iki yönlü bir süreç ve beceridir.

Okuma becerisi konuşma becerisi gibi doğuştan kazanılan, kendiliğinden öğrenilebilecek bir beceri olmadığından okuma becerisinin temelleri zorunlu eğitimle atılır. Kişi bu beceriyi kazanabilmesi için istendik bir öğrenme güdüsüne sahip olmalı, sürekli tekrar yapmalı ve okumayı bir alışkanlık haline getirme çabası içinde olmalıdır. O halde okuma için; beceri, tekrar ve alışkanlık kavramlarının birbiriyle sentezlenmesi işi olduğu söylenebilir. Bu becerilerin gelişmesi, alışkanlık haline gelebilmesi ancak zorunlu eğitimle gerçekleştirilebilir. Bu dönemde temel ne kadar sağlam olursa ileriki dönemlerdeki gelişme de o denli başarılı olur. Tüm bu nedenler okuma sürecini öğrenme- öğretme sürecinde önemli bir hale getirir. Türkçe dersleri okuma öğretiminin en etkili yürütüldüğü derstir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanı iki temel hedef üzerine kurulmuştur: okuma becerisi ve alışkanlığı, okuduğunu anlama gücü kazandırmak.

Okuma becerisine sahip olan öğrenciler farklı kaynaklarda, farklı olay ve durumlarla karşılaşarak, yeni bilgiler öğrenirler ve deneyimler kazanırlar. Böylece okuma becerisi; öğrenmeyi, anlamayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünmeyi içine alan bir süreç olarak da düşünülebilir.

Türkçe Öğretim Programı ile bu programa paralel olarak hazırlanmış öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında bu beceriyi kazandırmaya yönelik etkinlik yoluyla öğrenme yaklaşımının esas alındığı görülür. Etkinliklerde kullanılmak üzere seçilen metinlerin Türkçeyi tüm zenginlikleriyle, doğru ve etkili bir biçimde yansıtması

önemli tutulmuştur. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metnin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık haline getirilmesi amaçlanarak buna uygun kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.

Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri olan okuma becerisini kazandırma ve buna bağlı olarak aşamalı ancak sürekli bir beceri sağlayarak beceriyi geliştirme öğrencinin okuma üzerinden; anlama ve düşünme gücünü geliştiren en önemli basamaklardan biridir. Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılarak bir alışkanlık haline getirilmesi esas gayedir. Böylece öğrenci kendi kendini yetiştirmenin ve buna bağlı olarak geliştirmenin zeminini hazırlamış olur.

Türkçe derslerinde metinler ve etkinlikler üzerinden öğrenciye okuma becerisi ve sürekli bir okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılır. Öğrencinin Türkçe dersiyle aşamalı ve tekrarlardan oluşan okuma becerisini öğrenme süreci, öğrencinin hem sosyal hem de akademik hayatının kolaylaşması açısından hassas ve önemli bir noktadır. Bu beceriyi kazanmadaki başarısı ve bu becerideki gelişimi öğrencinin diğer derslerdeki algı, başarı ve becerilerini etkileyecektir. Bu nedenlerden ötürü Türkçe programında metinler aracılığıyla okuma becerisi ve buna bağlı olarak zaman içinde kazanılacak olan ve hayat boyu etkisini gösterecek okuma alışkanlığının kazandırılması programın en önemli öğretim alanlarından birini oluşturur.

#### **2.1.4.2.4. Yazma**

Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Kişi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederek de bir iletişim sürecine girer. Yazarak başlatılan iletişim sürecinde çeşitli zihinsel becerilerde bulunulması gerekir. Beyinde yapılandırılan bilgilerin gözden geçirilmesiyle yazma süreci başlatılır. Ardından yazmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlılıkları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Seçilen tüm bilgiler birçok zihinsel işlemden geçirilerek yazılır. Tüm bunlar yazma eyleminin zihinsel bir beceri olduğu sonucunu ortaya çıkarır.

Yazma; “duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi” olarak tanımlanabilir (Keskinliç ve Keskinliç, 2007: 198). İnsan için yazmak bir ihtiyaçtır. Bu nedenle ki ilköğretim kurumlarında yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere bu ihtiyaç hissettirilir ve bu ihtiyacı ortaya çıkaracak yaşantılar kurgulanır. Unutulmamalıdır ki öğrenmenin temelinde ihtiyaçlar yatar.

Yazma becerisi kurallı bir beceridir. Kurallı olması bu becerinin öğrenciler tarafından kolay kavranabilirliğini ve uygulanabilirliğini zorlaştırır. Bu bakımdan yazma Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturur. Yukarıda da üzerinde durulduğu gibi yazma bilgidен ziyade beceri gerektirmektedir. Bu becerilerin ise ancak uygulamayla kazanılması mümkündür.

Türkçe derslerinde öğretmenler rehberliğiyle öğrencilere metinler üzerinden çeşitli etkinlikler ve uygun yaşantısal alanlar oluşturularak yazma becerisinin öğretilmesi ve becerinin süreklilik sağlayabilmesi için uygulamalar yaptırılır. Öğrencilere düşüncelerini sıralamayı, sınıflandırmayı ve düzenlemeyi öğretmek bunları çeşitli sembollerle yazıya aktarabilmeleri sağlanır.

Yazma çalışmalarında konu seçiminde hareket noktası öğrencinin ihtiyaçları olmalıdır. Çalışmalara öğrencinin yakın çevresinden ve kendilerinden başlanmalıdır. Türkçe Öğretimi Programı’nda, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programın tüm öğrenme alanlarında ortak amaç düşünen, düşüncelerini geliştirebilen, yenilikçi bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle yazma becerisini geliştirebilmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasına ağırlık verilir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisi şu şekilde açıklanır (MEB, 2006: 7):

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkanlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili doğru ve etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınırsa bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği görülür. Yazma becerisinin öğretilmesi metinler üzerinden uygun bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla sağlanması amaçlanmaktadır.

#### **2.1.4.2.5. Dil bilgisi**

“Dilbilgisi bir dilin sesleri, kelime türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleri ile ilgili kuralları inceleyen, bir dil bilimi dalıdır.” (Göğüş, 1978:222). “Dil Bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil Bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin imkanlarını, sınırlarını ortaya çıkarırlar.” (Özbay, 2007: 139).

Tanımlardan hareketle dil bilgisinin bir dilin yapısı ve kurallarının işleyişiyle ilgili olduğu sonucu çıkarılır. Kendini ifade etme ihtiyacı içerisinde olan insan ana dilinin tüm özelliklerini ve kurallarını öğrenip, kavramalı ve çeşitli öğretim alanlarında uygulayabilmelidir. Bu amaçla ilköğretim kurumlarında Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları çalışmaları yapılmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin yapılmasının gerekçeleri Hudson (1992)’a göre şunlardır: (Aktaran: Düğdü, 2010: 31):

- a. Dile ilişkin saygı ve özgüveni oluşturmak.
- b. Standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak.
- c. Dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak.
- d. Yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak.
- e. Dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak.
- f. Bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek.
- g. Dili kötüye kullananlara karşı dili korumak.
- h. Dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgileri derinleştirmek.

Bu maddeler göz önüne alındığında dil bilgisi öğretiminin; kuramsal bir bilgi olarak öğrencilere verilmesinden ziyade, öğrencinin anlama ve anlatma sıkıntılarına yardım eden bir alan olarak düşünülmesi gerekir. Bu nedendir ki Türkçe Öğretimi Program'ında dil bilgisi öğretimi kendi başına bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil, diğer alanlar içerisine dağıtılmış olarak ele alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Program'ında, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeyine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbirleriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Böylece öğrencinin ana dilini tüm kural ve özellikleriyle öğrenip kavraması, kendini etkili ve doğru ifade etmesini sağlamak amaçlanmıştır.

#### **2.1.5. Hedef ve Kazanımlar**

Hedef; kişide gözlenmesi kararlaştırılan bilgi, beceri, tutum, değer gibi özellikler bütünüdür.

Kazanımlar; öğretim süreci boyunca öğrencilerin sahip olacakları bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Bu kazanımların edinilmesi halinde öğrenciler dil becerilerini geliştirmiş olurlar. Böylece öğrencilerin tüm öğrenme alanlarında gerekli kazanımları kazanmaları ve bu kazanımları beceri haline getirerek günlük hayatlarında uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. “Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Temel dil becerilerine yönelik kazanımların sıralamasında bu yaklaşım gözetilmemiştir.” (MEB, 2006: 8).

Türkçe dersi kazanımları, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma alanlarında becerilerini geliştirmeleri ve Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını amaçlamaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2006: 13-50).

### **2.1.5.1. Dinleme ile İlgili Hedefler**

- a. Dinleme/izleme kurallarını uygulama.
- b. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme.
- c. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme.
- d. Söz varlığını zenginleştirme.
- e. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma.

### **2.1.5.2. Konuşma ile İlgili Hedefler**

- a. Konuşma kurallarını uygulama.
- b. Sesini ve beden dilini etkili kullanma.
- c. Hazırlıklı konuşmalar yapma.
- d. Kendi konuşmasını değerlendirme.
- e. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma.

### **2.1.5.3. Okuma ile İlgili Hedefler**

- a. Okuma kurallarını uygulama.
- b. Okuduğu metni anlama ve çözümleme.
- c. Okuduğu metni değerlendirme.
- d. Söz varlığını zenginleştirme.
- e. Okuma alışkanlığı kazanma.

### **2.1.5.4. Yazma ile İlgili Hedefler**

- a. Yazma kurallarını uygulama.
- b. Planlı yazma.
- c. Farklı türlerde metinler yazma.
- d. Kendi yazdıklarını değerlendirme.
- e. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma.
- f. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama.

### 2.1.5.5. Dil Bilgisi ile İlgili Hedefler

- a. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (6.sınıf)
- b. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (6. sınıf)
- c. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (7. sınıf)
- d. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (7.sınıf)
- e. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (7. sınıf)
- f. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (7. sınıf)
- g. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (7. sınıf)
- h. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (8. sınıf)
- i. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama. (8. sınıf)
- j. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme. (8. sınıf)

### 2.1.6. Etkinlikler

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programın hedeflerine uygun olarak geliştirilmiş olan bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi uygulayabilir. Aynı zamanda öğretmen kazanımlara yönelik yeni etkinlikler hazırlayarak uygulayabilir. Verilen etkinlikler ile öğretmen tarafından hazırlanan etkinlikler öğrencilerin seviyelerine göre uyarlanır ve farklı sınıflarda uygulanır. Programdaki etkinliklerin amacı uygulamada öğretmene yardımcı olmaktır.

Türkçe programındaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrencinin sürekli aktif olmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli bir iletişim halinde olmaları ve etkinliğin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanabilirliği açısından önemlidir.

Türkçe dersinin gereği olarak etkinlikler sözlü, yazılı ve görsel olarak yürütülmektedir. Özellikle sözlü etkinlikler öğrenci çalışma kitabında verilmemektedir. Bu tür etkinlikler öğretmen kılavuz kitabından gerekli açıklama ve yönlendirmelerle yapılır. Bunların dışında kalan diğer etkinlikler ve uygulamalar öğrenci çalışma kitabında verilmektedir. Bunlarla birlikte öğretmen, konunun anlaşılmadığını gerekli kazanımları kazandıramadığını düşündüğünde kılavuz kitapta yer alan ek etkinliklerle hedeflenen amaçlara ulaşılması sağlanmıştır.

## **2.2. Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci**

Yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilen Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin işleme süreci daha önceki programlara göre çok daha ayrıntılı bir biçimde hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedendir ki öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin aktif olduğu uygulamalara yer verilmiştir.

Metin işleme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve isteklerini canlı tutmaları, kendilerini değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilmeleriyle mümkün olacaktır. Buna dayanarak bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması hedeflenmiş, öğrencilerdeki tutum ve davranışlarındaki gelişmeler de dikkate alınmıştır.

Tüm bu amaçlar doğrultusunda metin işleme süreci yeni programda “Hazırlık, Okuma/Dinleme ve Anlama, Konuşma, Yazma, Dil Bilgisi” olarak beş aşamada ele alınmıştır.

Geliştirilen yeni programla beş aşama halinde belirlenen temel dil becerileri ve dil bilgisi alanlarına metin işleme süreçlerinde belirlenen oranları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.



**Tablo 1: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri Oranları**

TEMEL DİL BECERİLERİ	ORAN( %)
Dinleme/ İzleme	15
Konuşma	20
Okuma	30
Yazma	20

**Tablo 2: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Dil Bilgisi Becerileri Oranları**

DİL BİLGİSİ	
SINIFLAR	ORAN( %)
6	15
7	15
8	15

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde ağırlığın okuma becerisini kazandırmaya yönelik hedeflerde olduğu ve temel dil becerileri ile dil bilgisi becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülür.

Türkçe dersinde metin işleme süreci öğretmen kılavuz kitabı üzerinden yapılmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında metnin işleniş sürecinde yapılması gerekenler sınıf içi ve okul dışı etkinlikler ayrıntılı bir şekilde öğretmenlere sunulmuştur

Tüm bunlar doğrultusunda; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek ve geleceğin bireylerini yetiştirmek amacıyla metin işleme sürecine gerekli önemin verilemesi gerektiği sonucuna varılır.

2005 programında (MEB, 2006: 245-246) ders işleme süreci;

1. Hazırlık

1.1. Derse Hazırlık

- 1.2. Metne Hazırlık
2. Okuma, Dinleme/izleme
- 2.1. Metin Okuma/Dinleme
- 2.2. Metni Anlama ve Çözümleme
3. Konuşma
4. Yazma
5. Dil Bilgisi

### **2.2.1. Hazırlık**

İnsanlar bilişsel duyuşsal ve psikomotor olarak hazır olmadıkları konuları kavrayamazlar. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hazır olma durumu sağlanmalıdır. Hazırlık konusu genel olarak üzerinde çok durulmayan bir konudur. Oysa öğrencinin ve öğretmenin verimli bir ders yapması büyük oranda ders için yapılan hazırlığa bağlıdır.

Hazırlığın iki boyutu vardır. Birincisi metinle ilgili ön hazırlık diğeri ise metinle ilgili zihinsel hazırlıktır. Bu aşamada öğretmen ve öğrencinin ön hazırlık yapması, öğretmenin öğrencide zihinsel hazırlığı sağlayıcı ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür yöntem ve teknik belirleme aşamalarını uygulaması amaçlanmaktadır. Öğretmeni hazırlık aşamasına yeteri kadar süre ayırması, hazırlık aşamasında bulunan çevre koşullarını, sosyal olanakları ve öğrencilerin kişisel özellikleri bilgi ve deneyimlerini dikkate alması gerekir.

Ön hazırlık derse getirilmesi gereken kitap defter vb. ders araç gereçleri ile metinle ilgili fotoğraf, resim yazı hazırlamayı kapsar. Bu hazırlığın yapılmasıyla birlikte öğrenci ve öğretmen metni işlemeye hazır hale gelir. Aşama yapılmadığında zihinsel hazırlık aşamasının da yeterince başarılı olması beklenemez. Metin işleme sürecine yönelik zihinsel hazırlık çalışmalarının yapılmaması öğrencinin metni anlamasını zorlaştırır. Çünkü öğrenci metni anlamaya dönük etkinliklerde zihinsel hazırlık aşamasında öğrendikleri üzerine inşa ettiği bilgilerle metni anlar.

### 2.2.1.1. Derse Hazırlık

Türkçe öğretimi süreci hedefli bir etkinlik olması nedeniyle hazırlık çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Hazırlık basamağı iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmen ve öğrencilerin önceden hazırlanmasını gerektiren çalışmalara, ikinci aşamada ise ders sırasında uygulanabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

Hazırlık aşamasının ilk basamağını oluşturan derse hazırlık bölümünde daha çok öğretmen ders için gerekli araç- gereç, yöntem ve tekniklerini belirlemeye yönelik ve öğrenciye derse hazırlanmasını sağlayacak yönlendirici çalışmalar yapar. Bu aşamada öğretmenden beklenen, birinci şamada gerçekleştirilen çalışmaların işleniş sürecinde ne zaman ele alınacağını belirlemesidir.

“Derse hazırlık öğretmenin ve öğrencinin ders öncesi hazırlanması gereken araç- gereçlere karşılık gelebileceği gibi konu ile ilgili yapılacak gözlem, röportaj, yazılı anlatım... vb basamakları da içerisinde barındırır.” (Kırkılıç ve Akyol, 2007: 377). Bu tanımlamadan yola çıkılarak söylenebilir ki, işleniş sürecinin ilk basamağında; öğrencinin ve öğretmenin araç, gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, sunum için gerekli nesne ve modelleri getirmesi, oturacağı yeri belirlemesi gibi çalışmaları kapsamaktadır. Bu bağlamda Alkan (2009:34), derse hazırlık aşamasını şu şekilde açıklar:

Her ders için ön hazırlık gereklidir. Dersin gerektirdiği hazırlıklar yapılmadığında konuyla ilgili zihinsel işlemlere geçilemez. Yapılandırmacı sisteme göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında ön hazırlıkla ilgili uygulamalar hem sınıf içi hem de sınıf dışı ön hazırlık olarak verilmektedir. Sınıf içi hazırlıklar öğrencilerin kitabını, defterini vb. eşyalarını hazırlaması, ders dışında başka bir şeyle uğraşmaması, sırada dik oturması vb. olarak söylenebilir. Bunun yanında sınıf dışı ön hazırlık ise öğretmen ve öğrencilerin metne yönelik zihinsel hazırlığın başlatılabilmesi için yaptığı hazırlıktır. Bunlar; öğrenme ortamının düzenlenmesi, görsellerin, yazıların sınıf ortamına getirilmesi olarak ifade edilebilir.

Metin işleme sürecinde ön hazırlık aşamasıyla ilgili yapılabilecek uygulamalar;

1. Kitap, defter vb. araç gerecin hazırlaması
2. Sunum için gerekli malzemelerin getirilmesi
3. Öğrencinin oturacağı yerin belirlenmesi ve dik oturması
4. Öğrencinin ders dışında başka bir şeyle uğraşmamasının sağlanması

5. Çevre şartlarına uygun ders materyallerinin hazırlanması
6. Dersin yapılacağı yerin seçilmesi

### **2.2.1.2. Metne Hazırlık**

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler konularına göre belirli temalar etrafında gruplandırılmıştır. Her temada farklı türlerden metinler bulunmaktadır. Bu metinlerin içeriğine ve türüne uygun olarak çeşitli hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Metne hazırlık süreci, okunacak/dinlenecek metinlerin görsellerinden veya metinle ilgili unsurlardan hareketle o metne dair çeşitli tahminleri ve metnin içeriğine uygun bazı etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bölümün derse hazırlıktan farkı öğrencinin metne yönelik zihinsel hazırlığını kapsıyor olmasıdır.

“Öğrencinin, Türkçe dersinde işlenecek metinle ilgili olarak zihinde daha önceden var olan bilginin ortaya çıkması ve bu bilginin çeşitli etkinliklerle desteklenmesini sağlayan bir süreçtir.” (MEB, 2006: 257). Zihinsel hazırlık yoluyla metne hazırlık çalışmalarını yapıldığında öğrenci metni okumadan metnin ana hatlarını öğrenir. Öğrenci metne hazırlık aşamasında zihninde oluşturduğu düşünceleri metni anlamada kullanır. Böylece yapılan bu hazırlık çalışmaları öğrencinin metni anlamasına ve metinle ilgili düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine katkı sağlar.

Metne başlanmadan yapılan hazırlık öğrencide zihinsel yapının oluşmasını sağlar. bu yapılandırma süreci sonunda öğrencinin zihninde kendi yapılandığı zihinsel şemalar anlama aşamasında hatırlanır ve öğrencinin zihinsel şemasına göre anlama şekillenir. Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencinin zihinsel hazırlığına ayrı bir önem verilmektedir. Bu hazırlığı gerçekleştirebilmek için ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Yapılacak olan tüm bu çalışmaların merkezinde öğrenci aktifliği bulunmaktadır. Hazırlık basamağının bu ikinci aşamasında tamamen öğrencinin zihinsel gücünü kullanarak aktif hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Programda öngörülen metin işleme sürecine göre öğretmen zihinsel hazırlık aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek sorular sormalı, metni anlamayı

kolaylaştıracak kelimeleri öğretmeli, metni tanıtmak için metinle ilgili görselleri incelemeli, metinden küçük paragrafları öğrencilerin hızlıca okumalarını istemeli, metni okutmadan önce metinle ilgili ipucu veren bilgilerden yararlanarak öğrencilere metnin içeriğini tahmin etme çalışmalarını yaptırmalı yapılacak okumanın amacı belirlenmeli ve bu amaca uygun bir okuma türü, yöntem tekniği belirlemede öğrencileri etkin olarak kullanmalıdır.

*Ön Bilgileri Harekete Geçirme:* Bir metnin anlaşılması metinle ilgili araç-gereç, materyal vb. hazırlığın dışında zihinsel hazırlığı da gerektirir. Programın temel aldığı metin işleme sürecinde öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması, metin işleme sürecinde ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle başlamaktadır.

“Öğrenilen her yeni bilgi, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgilidir.” (Demirel, 2007: 234). Bu doğrultuda öğrenmenin oluşması için öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesini gerekli kılar. Türkçe dersinde öğrenmenin bu gerekliliği metin işleme sürecinin hazırlık aşamasında ön bilgileri harekete geçirme basamağı ile sağlanmaktadır. Keskinlik ve Keskinlik, ön bilgileri harekete geçirme basamağını şu şekilde açıklamaktadır (2007: 100):

Dinleme, okuma ve görsel okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri harekete geçirme çalışmalarıdır. Bu amaçla öğrencilere metnin konusuna ilişkin çeşitli sorular sorulmalı; yapılacak çalışmalarla günlük yaşamla ilişkiler kurdurulmalıdır. Program yaklaşımına göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır.

Öğretmen metni işlemeye başlamadan önce öğrenciye ön bilgilerini harekete geçirecek sorular yönelmeli, görseller göstermelidir. Bu sayede öğretmen öğrencinin metinle ilgili daha önceki bilgilerini ortaya çıkaracak, metne başlamadan metinle ilgili zihinsel yapı oluşturulmaya başlanacaktır. Öğrenci metinle ilgili öğrendiği yeni bilgileri bu zihinsel yapıya göre anlamlandırarak aynı zamanda da yeni öğrendikleriyle eski bildiklerini bütünleştirebilecektir.

Öz (2006)'ya göre ön bilgiler, öğrenme ortamında öğrenmenin yeterli bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli bilgilerdir. Öğrenciler bu bilgileri sınıf dışında kazanmakta ve öğrenme ortamına getirmektedir.

Yalnız; öğrencinin bir konu üzerinde ön bilgileri olacağı gibi ön bilgilerinin olmadığı zamanlar da olabilmektedir. Yani öğrenci konuyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayabilir. Bu durumda ön bilgilerin yetersizliği ortaya çıkar. Burada öğretmenin yapması gereken öğrencide konuyla ilgili ön bilgi oluşturmaktadır. Eğer bu işlem yapılmazsa konu hakkında yetersiz bilgiye sahip olan ya da hiçbir bilgiye sahip olmayan bir öğrenci konuyu anlamayacaktır. Konuyla ilgili “eski bilgi” olmadığı için “yeni bilgi” yi inşa edemeyecektir.

Metin işleme süreci hazırlı aşaması içerisinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla yapılabilecek uygulamalardan bazıları şunlardır:

1. Metinle ilgili sorular sorma, örnekler verme, açıklamalarda bulunma
2. Grafikselle düzenlemeler yapma
3. Düşünce yaprağı oluşturma
4. Günlük yaşamla ilişkiler kurdurma
5. Öğrencilerin “Ne biliyorum?” sorusuna cevap vermelerini sağlama

*Anahtar Kelimelerle Çalışma:* “Bir metnin ya da bilginin anlaşılmasında özel öneme sahip kavram ve kelimelere anahtar kelime denir.” (Nuhoğlu ve Gökkaya, 2006: 319).

Anahtar kelimeler, metni işlemeden önce öğrencileri konu hakkında düşündürmeye yarayan kelimelerdir. Metinlerin anlaşılmasında anahtar kelimeler belirleyici unsur konumundadırlar. Bu amaçla metne hazırlık aşamalarının içerisinde anahtar kelimelerle çalışma basamağı bulunmaktadır. MEB (2006)’ya göre, anahtar kelime çalışmalarıyla birlikte öğrencinin kavram gelişimi sağlanmakta, yeni öğrenilecek bilgilere ilgisi çekilmekte ve zihinsel sözlüğü zenginleşmektedir.

Metin için seçilen anahtar kelimelerin metni kapsayıcı olması gerekir. Bu kelimeler öğrenci tarafından iyi anlaşılmalıdır. Eğer öğrenci anahtar kelimelerin anlamlarını bütün incelikleriyle öğrenememişse metni anlayamaz. Çünkü metnin anlamı bu anahtar kelimelerle örülmüştür. Anahtar kelimelerin anlamını ezberlemek anlam kurmada tek

başına yeterli değildir. Bu kelimeler öğretilirken öğrencinin önbilgilerinden yararlanılmalı, kelimelerin günlük yaşamda kullanılışıyla ilgili örnek yaşantılar dramatize ettirilmeli ve kelimeler ilişkili olduğu kavramlarla birlikte öğretilmelidir.

Anahtar kelimeler metin öğrenciler tarafından okunmadan önce belirlenmelidir. Bu kelimelerin metni kapsayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler derinlemesine işlenmeli ve kelimelerin öğretiminde farklı teknikler kullanılmalıdır. Kelimeler çok farklı ortamlarda öğretilmeli, listeleme çalışmaları ve oyunlara yer verilmeli, cümle ve metin ortamındaki ipuçlarına dikkat çekilmelidir. Kelime kökü ve ekleri üzerinde çalışılmalı, anlam analiz tablosu ve çeşitli beyin haritalarına başvurarak kelimeler arası ilişkiler kavratılmalıdır.

Öz, anahtar kelimelerle çalışma aşamasında yapılabilecek diğer çalışmaları şu şekilde sıralamaktadır (2006: 87):

- 1) Anahtar kelimelerin çağrıştırdıkları anlamları açıklama
- 2) Kelimeleri resimlerle eşleştirme
- 3) Anlamalarını tahmin etme
- 4) Anlamalarını tartışma
- 5) Cümle oluşturma
- 6) Benzer veya farklı olanları gruplandırma
- 7) Kısa öykü oluşturma vb. çalışmalar.

*Metni Tanıma ve Tahmin Etme*: Keskinilç ve Keskinilç, metni tanıma ve tahmin etme çalışmasını şu şekilde açıklamaktadır (2007: 100):

Öğrencilerin metnin ilk cümlesini, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri ve son cümleyi hızla okuyarak, resimleri gözden geçirerek metni tanımasını sağlanmalıdır. Bu çalışmalar aynı zamanda öğrencinin merakını da uyandırmak için yapılmalıdır. Metni tanıma çalışmasının hemen ardından öğrencinin anlama ve sezme becerileri ile düzeylerini geliştirmek amacıyla tahmin çalışmalarına geçilmelidir. Öğrencinin metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerinden yararlanarak metnin içeriği hakkında tahmin yapmaları sağlanmalıdır. Tahminlerin doğrultusu sürekli kontrol edilmelidir. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri veya yazmaları sağlanarak kontrol işlemi gerçekleştirilebilir.

Öğrencinin metni okumadan önce metni tanıması ve metnin içeriğinin ne olabileceği konusunda düşünce üretmesi için yapılan bir aşamadır. Bu çalışma metnin gözden geçirildiği bir etkinliktir. Bu etkinlik bir bilginin metinde tesadüfen verilmediğini, yazar ile öğrenci arasında bilgi akışını kolaylaştırmak için metnin mantıklı biçimde düzenlendiğini göstermek için uygulanan bir çalışmadır. Güneş (2007: 320) de metindeki bilgilerin bilinçli olarak izlenmesinin bilgilerin zihinde yerleştirilmesini kolaylaştırdığına dikkat çekmektedir.

Okuma öncesi göz gezdirme okumanın diğer aşamalarıyla da kullanıldığı için oldukça önemli bir stratejidir. Çünkü bu strateji, okuyucunun amaç oluşturmaya ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına, anlaşılmayan noktaları açığa kavuşturmasına ve özet yapmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı farklı materyaller kullanılarak öğrencilere göz gezdirme becerisi kazandırılmalıdır.

“Öğretmen göz gezdirme tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında öğrencileri bilgilendirmelidir. Aksi takdirde pek çok öğrenci ya metnin tamamını okuyacak ya da kafası karışacak hiçbir şey yapmayacaktır.” (Akyol, 2008: 139). Gözden geçirme çalışmalarında öncelikle metinle ilgili görseller incelenmelidir. Hem kitapta verilen görseller hem de çocuklara metne hazırlık aşamasında getirilen görseller burada kullanılabilir.

Metni tahmin etme çalışmasını, Özbay (2006: 25) “tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma tekniği” olarak tanımlar. Bu görüş doğrultusunda Güneş (2007: 277) de tahmin etme çalışmalarını hayal ederek değil metindeki ipuçlarını kullanarak yapılması gerektiğini ifade eder. Böylece tahmin etme işleminin hemen ardından tahminle ilgili olarak ortaya konulan hipotezlerin doğrulanması sağlanır.

Tahmin etme çalışmaları metnin okunmasından önce yapılabildiği gibi metin okunurken de yapılabilir. Metni okuma sırasında yapılan tahminler çoğunlukla dinleme metinleriyle yapılmaktadır. Okuma öncesinde; metinle ilgili ipucu verecek bilgileri okuma, resimleri gözden geçirme gibi çalışmalar yapılabilir. Okuma sırasında ise metindeki



ipuçlarına dayanarak metnin sonrasının tahmin ettirildiği ya da metnin belirli yerlerinde durarak devamın tahmin ettirildiği çalışmalar yaptırılabilir.

Tahmin etme çalışmaları metin türlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Öyküleyici metinlerde tahmin etme çalışmaları için metinle ilgili kişilerin özellikleri, kişilerin duygu durumları, kişilerin güdülenmeleri, başlangıçtaki olayların özellikleri önemliken bilgilendirici metinlerde; metnin konusu ile ilgili ön bilgiler, nedenlerle ilgili bilgiler (fiziki, politik, psikolojik vb.) önemlidir.

*Amaç Belirleme:* Yapılandırıcı yaklaşıma göre dinleme, okuma ve görsel okuma çalışmaları rastgele değil bir amaca yönelik olmalıdır. Bunun için öğrencilere etkinlikler öncesinde amaç belirleme çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencinin amacını belirlemesi öğrenme sürecini denetim altına almasını, buna uygun yöntem ve teknikleri belirlemesini getirmektedir. Ayrıca etkinliklere dikkatini yoğunlaştırmasını ve konuya hâkim olmasını da sağlamaktadır. Amaç belirlemede öğrencilere; bu metni niçin okuyorsunuz veya dinliyorsunuz? Bu metni okumak veya dinlemek size neler kazandırabilir? Bu metinde neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Metni okuduktan sonra kendinizde farklılık göreceğinize inanıyor musunuz? gibi sorular sorularak amaç belirlemesine yardımcı olunmalıdır.

Amaçsız okuma, okuma değildir. Demirel (2004: 67) de okuma amacının, okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesi ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Akyol( 2008: 31) de okuyucunun amaç oluşturmasını öncelikle materyalin türünü belirlemesine bağlar. Hikaye okuma aracı ile şiir okuma veya bilgilendirici okuma araçlarının birbirinden farklı olması gerektiğini ifade eder. Amaç belirleme çalışmalarını Öz, şu şekilde ifade eder(2007: 100-101):

Amaç oluşturma anlam kurmayı birkaç açıdan etkilemektedir. Amaç oluşturma her şeyden önce okuma sürecinde kullanılmak üzere okuyucuya bir plan sağlamaktadır. Bu plan okuyucunun dikkatini nasıl yoğunlaştırdığı, ilgili bilgiyi ilgisiz bilgidan nasıl ayırt ettiği hususunda dönütler vermektedir. Ayrıca okuyucu amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol ederken, anlam kurma sürecini de kontrol etmektedir.

Öğrencilerin amaçları eğlenmek, bilgilenmek, yeni ve ilginç olaylar öğrenmek, metnin içeriğini merak etmek, bir konuda bilgi vermek, ikna etmek, derste başarılı olmak vb. olabilir. Amaç belirlemede olabildiğince farklı görüşlere yer verilmeli ve bunlara saygı duyulmalıdır. Öğrenciler amaç belirlemede zorlanıyorsa onlara yardımcı olunmalıdır. Keskinlik ve Keskinlik(2007: 101) de amaç belirleme çalışmalarının 3.sınıftan itibaren yapılması gerektiğine dikkat çeker.

*Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme:* Bu aşamada, seçilen amaca göre dinleme, görsel okuma ve okuma çalışmalarının hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği belirlenmektedir. Önemli olan öğrencilere çeşitli tekniklerin olduğunu göstermek, bu teknikleri öğretmek okuma sürecinde teknikleri bilinçli olarak seçme ve kullanma alışkanlığı oluşturmaktır.

Tür, yöntem ve teknik belirleme çalışması dinleme, okuma ve görsel okuma etkinliklerinin hemen öncesinde ve öğrencilerle birlikte yapılmalıdır. Akyol( 2008: 15-48) de metinleri okurken kullanılacak farklı strateji ve yöntemler üzerinde durulması ve öğretmenler, öğrencilerin becerilerini geliştirmek için teknikleri nasıl, nerede ve ne zaman kullanacaklarını göstermeleri görüşlerine dikkat çekmektedir. Öz(2007: 101) de yöntem ve teknik belirleme çalışmalarına 4. sınıftan itibaren başlanması gerekliliği üzerinde durur.

### **2.2.2. Okuma, Dinleme/İzleme**

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda her tema kapsamında en az üç okuma metni ile bir dinleme/izleme materyaline yer verilmiştir. Okuma metinleri ile dinleme/izleme materyallerinin işlenişinde “metnin belli bir yöntem dahilinde okunması, dinlenmesi/izlenmesi”, “kelime ve cümle çalışmaları” ile “metni anlama, çözümleme ve yeniden yapılandırma çalışmaları” na yer verilir. Bu çalışmalarda odak nokta okuma metni ya da dinleme/izleme materyali olmakla birlikte öğrencinin duygu ve düşünce dünyası bununla sınırlandırmamalı; öğrencinin metin aracılığıyla söz varlığını zenginleştirmesini, farklı bilgiler edinmesini, metinden hareketle araştırma yapmasını vb. sağlayıcı nitelikte çalışmalara da yer verilmelidir. Bunların yanı sıra söz varlığını zenginleştirme ile alışkanlık kazanma boyutundaki kazanımların verilmesinde, okuma metinleriyle ya da temayla bağlantılı veya bağımsız okuma ve dinleme/izleme etkinlikleri düzenlenebilir.

### 2.2.2.1. Okuma/Dinleme/İzleme

Okullarda öğretim, büyük ölçüde okumaya dayanır. Öğretim hayatında hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir. İyi okumayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olamayacağı bir gerçektir. Fuat Baymur'un okuma ile ilgili düşünceleri şöyledir(1946:5):

Okuma, insan için bütün hayat boyunca en önemli bir öğretim ve eğitim vasıtasıdır. Her şeyden önce okul çalışmaları ve derslerde başarı göstermek için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Okuması kuvvetli ve aynı zamanda süratli olmayan talebelerin; tarih, tabiat bilgisi, coğrafya, yurt bilgisi ve hatta aritmetik ve geometri gibi okumayı daha fazla istilzam eden derslerde başarı göstermelerine imkan yoktur.

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle Görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Sever ve diğerleri, 2005: 41).

“Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.” (Demirel, 2004: 77).

Göz ve göz kaslarının işleyişi, beyin ve beyindeki sistemler bütünü okuma eğitiminin fizikî yönünü oluşturmaktadır. Öyleyse okumanın iki dayanağı vardır:

1. Göz ve göz kasları
2. Beyin ve beyindeki sistemler

Okumanın fizyolojik yönünün yanında psikolojik ve toplumsal yönleri de vardır. Bir çocuğun okumaya hazır oluşu unutulmamalı ve dersin işleniş sürecinin ilk basamağı olan hazırlık aşamasının gereklilikleri yerine getirilmelidir.

Kuşkusuz, ilköğretim okulunda okuma erkinliklerinin amacı, çocuklara yalnız okumayı ya da hızlı okumayı öğretmek demek değildir. İlkokul Programı'nda öğrencilerin okuma etkinlikleriyle hangi konularda ne gibi güç, beceri ve alışkanlık kazanacaklarını Sever ve diğerleri şu şekilde özetlemekte ve sıralamaktadır (2005: 42):

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulana doğru ve çabuk anlama.
2. Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme.
3. Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme.
4. Sözcük dağarcığını zenginleştirme.
5. Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
6. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Yapılandırılmış yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe Programında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durmaktadır. Bu çerçevede;

- a. Okumaya hazırlık,
- b. Okuma amacını belirleme,
- c. Amaca uygun yöntem seçme,
- d. Dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir.

Tüm bu basamakların ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla;

- a. Önbilgilerini kullanma,
- b. Görsellerden yararlanma,
- c. Zihninde canlandırma,
- d. Karşılaştırma yapma,
- e. Sebep- sonuç ilişkisi kurma,
- f. Sınıflama,
- g. Değerlendirme,
- h. Özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar sıralanmaktadır.

Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir.

### **2.2.2.1.1. Okuma/Dinleme/İzleme Süreci**

Okuma/dinleme/izleme süreçleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **2.2.2.1.1.1. Okuma**

Okuma çalışmasına, metin işleme sürecinin ilk aşaması olan hazırlık aşamasında yapılan etkinliklerle hazırlık yapılır. Öğretmen rehberliğinde öğrenci merkeze alınarak metnin görsellerinden, başlığından hareketle içerik tahmini çalışması yapılır. Geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda metnin türüne göre okuma teknik ve yöntemi kılavuz kitaplarda öğretmene verilir. Öğretmen, sınıf düzeyini dikkate alarak öğrencilerle birlikte çeşitli yöntem ve teknikleri belirler.

Seçilen amaç yöntem ve tekniklere göre okuma çalışmaları gerçekleştirilirken öğrencilerden sesli ve sessiz okuma kurallarını uygulamaları istenmelidir. Sesli okumada işitilebilir bir ses tonuyla okuma yapılmalı, aynı zamanda vurgu tonlama ve telaffuza dikkat etme, noktalama işaretlerine uygun okuma vb. kurallarına dikkat edilmelidir. Tüm bu süreç boyunca öğretmen rehberliğinde öğrenciler yönlendirilmelidir.

Okuma çalışmalarında en az bir kez örnek okuma çalışması yapılmalıdır. Bu okuma öğretmen tarafından yapılabileceği gibi iyi okuyan öğrencilere de yaptırılabilir. Burada şu önemli noktayı göz ardı edilmemelidir: Okuma, birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşmakla sonuçlanmadığı gibi ilköğretim sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemmez; okumada gelişme hayat boyu sürer. Böyle olunca ilköğretimde bu çalışmanın gevşetilmeden, her sınıfta gerekli bir dikkat ve özen ile sürdürülmesi şarttır.

#### **2.2.2.1.1.2. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma**

Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri istenir. Okuma çalışmasının ardından öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimelerinin anlamlarını kendinden önce ve sonra gelen kelimeye, kelimenin içinde geçtiği cümleye, metne ve görsellere bakarak tahmin etmeleri istenmektedir. Ardından tahminler kontrol edilmelidir. Eğer yanlış bir tahmin yapılmışsa arkadaşlarına sormaları, sözlüğe bakmaları

istenmelidir. Bulunan doğru anlam, tahminlerinin karşısına yazdırılmalıdır. Kelimenin hakkında konuşmaları, kelimeyle yeni cümleler kurmaları, kelimenin çağrıştırdıkların açıklamaları, kelime ile ilgili resim yapmaları istenebilir.

#### **2.2.2.1.1.3. Metni İnceleme**

Metin inceme; bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme biçimidir. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünülmeli ve zihinde yapılandırılmalıdır. Bu nedenle metni anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Öz (2006: 89- 90), metni okuduktan sonra öğrencilerin kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmalarının metnin incelenmesi açısından etkili bir çalışma olduğunu ifade etmektedir. Metnin türüne göre hikaye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalarla metnin incelenmesi çalışmaları etkili hale getirilir. Bu çalışmalarla öğrenci, yeni bilgiyi araştırmakta, anlamakta, yorumlamakta ve analizini yapmış oldukları düşünülür. Tüm bunların sonunda öğrenci, ön bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırarak derinlemesine metni anlamış olduğu görülür.

#### **2.2.2.1.1.4. Söz Varlığını Geliştirme**

Kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulur bu çalışmada. Metnin türüne göre gerçek, mecaz, zıt anlamlı, eş sesli kelimelerle çalışılabilir. Kılavuz kitaplarda ve çalışma kitaplarında verile etkinliklerin yanı sıra farklı teknikler de uygulanarak çalışma etkili hale getirilebilir.

### **2.2.2.1.1.5. Metin Aracılığıyla Öğrenme**

Metin aracılığıyla öğrenme aşamasındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak bilgiyi zihinde yapılandırma ile öğrencilerde temel, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Bu nedenle metin aracılığıyla öğrenme aşamasında yapılacak çalışmalarda öğretmenler, öğrencilere bilgiyi hazır vermeleri yerine bilgiyi daha çok kendilerinin yapılandırmalarına yardım etmeleri gerekir. Bu amaçla öğretmen, öğrencilere; sorun çözme, karar alma, kavramlaştırma, eleştirel düşünme, düşünmeyi geliştirme çalışmalarında rehberlik etmelidir.

Demirel (2004: 90)'da metin aracılığıyla öğrenme aşamasında; üzerinde çalışılan metnin günlük hayatla, diğer derslerle, ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinliklere yer verilmesinin önemi üzerinde durdu. Bu görüş doğrultusunda öğretmenin sınıf ortamında bu becerileri geliştirmeye yönelik programın verdiği etkinliklere yer vermesi ve sınıf düzeyine göre gerekirse kendisinin farklı etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir.

### **2.2.2.1.2. Okuma Türleri ve Teknikleri**

Yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarında araç görevi üstlenen metinler temalar halinde oluşturulmuştur. Belirlenen temalara uygun olarak seçilmiş okuma, dinleme/izleme metinleri ile metinlerin ders kitaplarındaki görünüşü ve işlenişini Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ilgili temanın içeriğinde yer alır. Her temada en üç farklı türden seçilmiş okuma metinleri yer almaktadır. Her temada işlenecek olan metinler için farklı okuma yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

#### **2.2.2.1.2.1. Sessiz Okuma**

“Ses organlarından birini hareket ettirmeden gövde veya baş hareketi yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatın daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar.” (Keskinlik ve Keskinlik, 2007: 157).

Sessiz okuma, öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktadır. Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan bir metni öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Öğrenciler, metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade eder.

#### **2.2.2.1.2.2. Sesli Okuma**

“Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir.” (Nuhoğlu ve Gökkaya, 2006: 149).

Sesli okumada amaç; öğrencilerin okunana metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlamadı açısından önemlidir. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007: 155) sesli okumanın en önemli şartını “kelimeleri doğru telaffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumak” olduğunu ifade eder. Bu görüş doğrultusunda sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmanın önemli olduğu söylenebilir. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

Akyol, başarılı bir sesli okumada dikkat edilecek aşamaları şu şekilde sıralamaktadır (2008: 156).

- a. Metnin cümle yapısına,
- b. Anlatım özelliklerine,
- c. Yazım kurallarına,
- d. Sözcüklerin şiveye uygun söylenmesine,
- e. Birbirinden aynı sesleri aynı ses olarak söylememeye,



- f. Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye,
- g. Hızlı okumadan kaçınmaya,
- h. Sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye, dikkat edilmelidir.

#### **2.2.2.1.2.3. Göz Atarak Okuma**

Göz atarak okumanın amacı, konunun ayrıntılara girmeden ana hatlarıyla kavranmasıdır. MEB (2006: 51) “Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir.” diyerek göz atarak okumanın uygulaması hakkında bilgi verir.

#### **2.2.2.1.2.4. Özetleyerek Okuma**

Nuhoğlu (2007: 162) “Konunun ana hatlarının kavranmasının ve geniş bir anlatımı öz ve az sözle ifade etmeyi sağlamaktadır.” ifadesiyle özetleyerek okumayı tanımlamaktadır.

Özetleyerek okuma tekniğinde; metin okunmaya başlanmadan önce metinde geçen olay, olgu, varlıklar, şahıslar ve zaman ile ilgili soruların tespiti yapılır ve bunlar öğrencilerin göreceği bir yere öğretmen tarafından yazılır. Öğrenciler metni dinlerken veya okurken bu sorulara cevap aramaya çalışır ve cevaplarını not alır. Uzun metinlerin bazı yerlerinde kesintiler yapılır ve okunan kısım özetlenir. Okuma bittikten sonra metin en uygun cümlelerle özetlenerek okuma tamamlanır.

Özetleyerek okuma tekniğinin uygulamasında öğrenci merkezdedir ve sürekli aktiftir. Öğretmen süreci yönlendiren rehber konumundadır.

#### **2.2.2.1.2.5. Not Alarak Okuma**

Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak ve onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla okuma esnasında not aldirabilir. Okuma

amaçlarına uygun olarak ilgili başlık, cümleler ve paragraflardan alıntılar not edilerek okuma uygulanır.

#### **2.2.2.1.2.6. Tahmin Ederek Okuma**

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007: 163) “Metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmak ve öğrencilerin zihinsel yapılarını ortaya çıkarmak için yapılan bir okuma türüdür.” diyerek tahmin ederek okuma tekniğini tanımlar. Bu tanımdan hareketle tahmin ederek okuma; metnin bir bölümünün okunması, öğrencilerin tahmin etmeleri için zihinsel çaba içine girmesi, okuma sürecinin kesintiye uğramaması, metinde gelişen ve gelişebilecek olayların listelenmesi ve metnin okunarak sonucunda tahminlerin kontrol edilmesi aşamalarıyla uygulandığı ifade edilebilir.

#### **2.2.2.1.2.7. İşaretleyerek Okuma**

Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir. Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur.

#### **2.2.2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma**

“Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşüncelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.” (Akyol; 2008: 76).

MEB, soru sorarak okuma yönteminin uygulamasının iki şekilde gerçekleştiğini ifade eder (2006: 53):

1. Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

#### **2.2.2.1.2.9. Okuma Tiyatrosu**

Okuma tiyatrosunda amaç, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır. Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklikler yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

#### **2.2.2.1.2.10. Metinlerle İlişkilendirme**

Metinle ilişkilendirerek okumada amaç; öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir. MEB, metinle ilişkilendirerek okumanın uygulamasını şu şekilde açıklamaktadır (2006: 54):

Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arsında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki var?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir.

#### **2.2.2.2. Dinleme/İzleme**

Programda belirtilen metinlerin taşınması gereken özellikler göz önüne alınarak okuma öğrenme alanlarına göre, Türkçeyi güzellik ve inceliklerini yansıtan çeşitli metinler, ders kitaplarında yer almaktadır. Öğrencilerin okuma öğrenme alanlarına yönelik ulaşmaları gereken kazanımlar, bu metinler ve ilgili etkinlikler aracılığıyla ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılacak şekilde verilmiştir.

Aynı şekilde dinleme/izleme öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar; “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” becerilerinin gelişmesine yönelik metinlerin işleniş süreçlerinde “Dinleme/Anlama” başlığı altında öğrencilere verilmesi amaçlanmıştır.

“Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkatli yoğunlaştırmaya dinleme diyoruz.” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 122).

Okullarda öğrencilere dinlemeleri söylenir ancak çok az öğretmen, öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili bir şeyler öğretmektedir. Araştırmalar, ilköğretim öğrencilerinin genellikle zayıf dinleyiciler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle geliştirilen yeni programla birlikte dinleme eğitimi tek başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmış, Türkçe derslerinde öğrencilerin, “dinlediklerini” tam ve doğru olarak anlama becerilerini üst düzey bir beceri haline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Doğan (2007: 26)’ da öğrencilerin dinleme becerileri ile ilgili eksikliklerinin giderilebilmesi için dinleme konusunda öğrencilere iyi model olunması; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgi birikimlerinin artırılması; anne babaların evde, çocuklarına dinleme becerilerini geliştirici çalışmalar yapılması gerektiğini ifade eder. Bu görüş doğrultusunda dinleme eğitiminde asıl amacın başta öğrenciler olmak üzere hayatın her aşamasında insanları etkili birer dinleyici yapmak olduğu unutulmamalıdır.

Türkçe Programının Özel amaçlarında dinleme becerisi ile ilgili olarak aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir (MEB, 2006: 5):

1. Öğrencilere, düzeylerine uygun konuşmaları dinleme; olay, film vb. izleme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
2. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeylerine göre geliştirmek,

3. Öğrencilere dinlediklerini ve izlediklerini doğru anlama ve yorumlama yeteneği kazandırmak,
4. Öğrencilere dinleme ve izleme yoluyla ilgi uyandırarak, yakın ve uzak çevrelerini tanıma ve sevmeye duygusu kazandırmak, bilgilerini arttırmak.

Yeni Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede;

- a. Dinlemeye hazırlık,
- b. Dinleme amacını belirleme,
- c. Amaca uygun yöntem seçme,
- d. Dikkatini yoğunlaştırma,
- e. Görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir.

Ardından öğrencilerin,

- a. Dinlediklerini anlama,
- b. Anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir.

Bu amaçla;

- a. Ön bilgileri kullanma,
- b. Görsellerden yararlanma,
- c. Zihninde canlandırma,
- d. Karşılaştırma yapma,
- e. Sebep- sonuç ilişkisi kurma,
- f. Sınıflama,
- g. Değerlendirme,
- h. Özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır.

### **2.2.2.2.1. Dinleme/İzleme Süreci**

Dinleme/izleme süreci aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **2.2.2.2.1.1. Dinlediklerini Zihninde Canlandırma**

Dinleme sırasında öğrencilerin zihinsel işlevleri aktif durumdadır. Her olay, olgu, isim, nesne ve varlıkların zihninde şemaları vardır. Bu şemalarda hareketle dinleme esnasında geçen olaylar ve olgular zihinde yeniden canlanmaya, anlam bulmaya başlarlar. Dinlenen olay ve olgular zihinde farklılaştırılarak da canlandırılabilir.

#### **2.2.2.2.1.2. Sınıflama**

Sınıflama; varlıkları, olay ve olguları benzerliklerinden hareketle grupta ve ayırıştırma işidir. Dinlenen içinde geçenler özellikleri bakımından kategorize edilirler.

#### **2.2.2.2.1.3. Sorgulama**

Sorgulamada ön koşul bilgiler harekete geçer. Dinlenen içinde geçen olay olgu ve durumların zihne yatkın ve anlamlandırılır duruma getirilmesi ve zihinsel dengenin sağlanması gerekir. Bu nedenle;

- Bu olayın sebebi bu olmamalıydı.
- Böyle bir durumda böyle davranılmaz.
- Bu aşamadan sonra ..... bunlar yapılabilirdi.
- Daha önceki bir olayda farklı durumlar yaşanmıştı....

Soruları vb. ile olay, olgu ve durumlar zihinsel mahkemeden geçirilirler.

#### **2.2.2.2.1.4. İlişki Kurma**

Yapılan sınıflamalar ve sorgulamalar sonucunda, olay, olgu ve durum içindeki değişkenlerin birbirlerini etkileme durumları, biçimleri ve sebepleri arasında bir bağ kurulur.

- ..... olayın sebebi ..... dur.
- ..... olmasaydı ..... olmayacaktı gibi.

#### **2.2.2.2.1.5. Çıkarımlar Yapma**

Olay, olgu ve durumların sebebi ve sonuçlarından hareketle, farklı farklı durumların ortaya çıkma ihtimalleri de vardır. Burada farklılaştırma, genişletme, bilgiyi içselleştirme durumu vardır.

- Olayda ..... olmuş, ..... da olabilirdi.
- Olayda ..... olmamış, eğer ..... olsaydı, ..... olurdu, gibi.

#### **2.2.2.2.1.6. Sonucu Tahmin Etme**

Dinlenenler zihinde kendi içinde bir anlam kazanmakla birlikte zihnin hızlı işlemesi ile gidişata ilişkin bir kestirim vardır. Bu kestirim dinlenen üzerinde bir merak uyandırır ve dinlemeyi istekli kılar. Öğrenci bu sefer kendisini test eder. Doğru tahminlerden dolayı kendisini ödüllendirdiği gibi farklı tahminleri ile de yaratıcılıklarını fark ederler.

#### **2.2.2.2.1.7. Özetleme**

Dinlenenlerin hepsinden amaç öz bir bilginin verilmesini sağlamaktır. Öğrenciler öz bir bilgiyi de bütünü en iyi biçimde anlatacak kelime ve cümlelerle anlatmaya yönelirler.

### **2.2.2.2.1.8. Değerlendirme**

Öğrencilerin anladıklarını, zihninde yapılandırması, bilgiyi kendisine uygun hale getirmesi ve bu bilgiyi kullanması temel hedeftir. Dinlediklerinden elde ettiklerinin yaşamda kullanılabilir duruma dönüştürülmesi.

### **2.2.2.2.2. Dinleme/İzleme Yöntem ve Teknikleri**

Dinleme/izleme yöntem ve teknikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **2.2.2.2.2.1. Katılımlı Dinleme/İzleme**

Katılımlı dinlemede amaç dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişiminin amacına ulaşmasını da sağlar. Katılımlı dinlemenin uygulamasını MEB (2006: 47) şu şekilde açıklar:

Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir.1 Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaklardır. Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir. Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorulabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?” gibi açıklama soruları sorulabilir.

#### **2.2.2.2.2.2. Katılımsız Dinleme/İzleme**

Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmak amaçtır. Öz (2006: 130)’ da katılımsız dinlemeyi şu şekilde ifade eder:

Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türünün ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir. Böylece öğrenci zihinsel olarak dinleme sürecine katılabilir.



### **2.2.2.2.2.3. Not Alarak Dinleme/İzleme**

Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar hatırlatılır.

### **2.2.2.2.2.4. Kendini Konuşmanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma)**

Demirel (2004: 77)' de kendini konuşmacının yerine koyarak dinleme/izleme yöntemini, “yerine dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.” ifadeleriyle tanımlar. Ancak bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişiyle aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir.

### **2.2.2.2.2.5. Yaratıcı Dinleme/İzleme**

Yaratıcı dinlemede amaç öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir. Sever ve diğerleri (2005: 255)'nde yaratıcı dinlemenin iki şekilde uygulandığı çıkarımında bulunulmuştur. Bunları “katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir; katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir.” cümleleriyle açıkladığı görülür.

### **2.2.2.2.2.6. Seçici Dinleme/İzleme**

Seçici dinlemede amaç dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir. Keskinlik ve Keskinlik seçici dinleme basamaklarını şu şekilde sıralar (2007:137) :

- a. Öğrencilerin probleme yönlendirilmesi ve problemle karşı karşıya bırakılması,

- b. Dinlenenler içinde problemin çözümünün geçtiğinin öğrencilere söylenmesi,
- c. Dinlenenler içinde çözüm olacak bölümün belirlenmesi ve dinleme ile ilgili not ve kayıtların alınması.

#### **2.2.2.2.7. Eleştirel Dinleme/İzleme**

MEB(2006: 48)'de eleştirel dinlemeyi/izlemeyi “öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktadır.” ifadeleriyle açıklar.

#### **2.2.2.3. Konuşma**

Konuşma aşamasının süreçleri aşağıda ele alınmıştır.

##### **2.2.2.3.1. Konuşmanın Tanımı**

İnsanların iletişimde bulunması dinlemeyi nasıl zorunlu kılıyorsa, konuşmayı da aynı ölçüde zorunlu kılmaktadır. Çünkü konuşma insanın iletişimde kullandığı en temel araç; en kolay ve etkili anlaşma yoludur. İnsanların günlük hayattaki etkinliklerinin hemen hepsi konuşmayı gerektirir.

Bütün ana dil etkinliklerinde olduğu gibi, Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birisi de, kişinin duyduklarını, düşündüklerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını karşısındakilere sözle anlatma becerisi kazanmasını sağlamaktır. Bu amaçla konuşma, 2005 Program değişikliğiyle programa ayrı bir öğrenme alanı olarak girmiştir. Daha önceki programda “Anlatım” başlığı altında yazılı ve sözlü anlatım olarak yer alan öğrenim alanı, program değişikliğiyle konuşma ve yazma adı altında ikiye ayrılmış durumdadır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde birçok etkinlik öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Özbay (2006: 121)' de konuşma becerisi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade eder:

İnsanlar, doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı

konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır.

Toplum içinde yaşayan, insanlarla devamlı iletişim içinde olan herkes güzel konuşmayı ister. Güzel konuşmayı Yalçın (Yalçın, 2002'den aktaran: Gökkaya ve Nuhoğlu, 2008: 14) "bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlanmış olsa bile, dilek ve düşüncelerini etkili biçimde anlatma becerisi" olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin konuşma yeteneklerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilecek öğrenme-öğretme etkinliklerinden beklenen yararın sağlanmasını amaçlar. Bu amaçla programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede;

- a. Konuşmaya hazırlık,
- b. Konuşma amacını belirleme,
- c. Amaca uygun yöntem seçme,
- d. Konuyu sınırlandırma,
- e. Dikkatini yoğunlaştırma,
- f. Görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır.

Ardından;

- a. Kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir.

Bu amaçla;

- a. Ön bilgilerini kullanma,
- b. Görsellerden yararlanma,
- c. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma,
- d. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- e. Sınıflama,
- f. Değerlendirme,

g. Özetleme, gibi çalışmalara yer verilmektedir.

Ayrıca;

- a. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma,
- b. Eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma,
- c. Eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

### **2.2.2.3.2. Konuşma Süreci**

Konuşma öğrenme alanlarında; “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme, alışkanlık kazanma” becerilerine yönelik olarak öğrencilerin ulaşmaları gereken kazanımlar ilgili metinlerin bu başlığı altında yapılacak olan etkinliklerle öğrencilere kazandırılacak şekilde hazırlanmıştır.

MEB, konuşma becerisi ile ilgili dersin işleniş sürecini şu şekilde açıklamaktadır (2006: 257):

Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir. Etkinlikler belli bir yöntem dahilinde yapılmalı, yıl boyunca mümkün olduğunca çeşitli yöntemin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Kazanımların ilk ele alındığı yerde, kazanımın niteliğine göre öğrenciye gerekli açıklamalar yapılmalı veya bununla ilgili etkinlikler düzenlenmelidir. Kazanımın ele alındığı diğer etkinliklerde öğrenciye hatırlatmalarda bulunulmalıdır. Her öğrencinin yıl içinde en az bir kez hazırlıklı bir konuşma yapması, diğer konuşma etkinliklerine de mümkün olduğunca çok öğrencinin katılması sağlanmalıdır. Çalışmalar sonrasında verilecek dönütlerle öğrencinin kendini geliştirmesine katkıda bulunulmalıdır.

Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımını gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telaffuz ile vurgu ve tonlamalar yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz çalışmalarıyla vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

Konuşma alanında öğrencilere zihinsel hazırlık yaptırma ile zihinsel becerilerini geliştirme çakışmalarına da gereken ağırlık verilmelidir. Konuşma öncesi çeşitli sorular sorulma ve örnekler verme yoluyla konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencinin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Ardından ön bilgilerini kullanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlama ve zihinsel becerilerini geliştirici çalışmalar üzerinde durulmalıdır.

Konuşma etkinlikleri, hazırlanarak yapıldığında daha etkili olmaktadır. Çünkü konunun belirlenmesi, bilgi toplanması ve bu bilgileri destekleyen görsellerin hazırlanması gerekecektir.

#### **2.2.2.3.3. Konuşma Yöntem ve Teknikleri**

Geliştirilen yeni programla Türkçe derslerinin kazanımları metinler üzerinden öğrencilere kazandırılmaktadır. Türkçe dersinin öğrenim alanlarından olan konuşma becerisi de metinleri üzerinden ele alınmakta ve her metin ile birlikte öğrencilere kendilerini sözel olarak ifade etme imkanı sağlayan ve kendini sözlü ifade becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda birden fazla, konuya uygun konuşma yöntem ve teknikleri öğretmen kılavuz kitabında verilmiş ve her temanın her metninde konuşma etkinliğinin hangi yöntem ve teknikle işleneceği verilmiştir. Öğretmen öğrencileri program tarafından belirlenen yöntem ve teknik hakkında bilgilendirerek gerekli yönlendirmelerde bulunur ve öğrencileri aktif hale getirir.

##### **2.2.2.3.3.1. İkna Etme**

İkna etme yönteminde amaç, bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf

ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

#### **2.2.2.3.3.2. Eleştirel Konuşma**

Eleştirel konuşmayı; Önen (2004: 80) “Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.” ifadeleriyle tanımlar.

Akyol (2008: 25) eleştirel konuşma sürecini “Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.” cümleleriyle açıklar. Bu görüşten yola çıkarak eleştirel konuşma yönteminin geliştirilen programda hedeflenen öğrenci düzeyine ulaşmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

#### **2.2.2.3.3.3. Katılımlı Konuşma**

Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir. Türkçe dersinin her aşamasında sürekli olarak kullanılan, öğrenciyi aktif halde tutabilmek için en uygun yöntemlerden birini katılımlı konuşma oluşturur.

Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

#### **2.2.2.3.3.4. Tartışma**

Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektedir.

MEB (2006: 63)'de tartışma yönteminin uygulama sürecini şu şekilde açıklar:

Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır.

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,
3. Belirlenen yöntem uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı.
5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
2. Konu dışına çıkmamalı,
3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

#### **2.2.2.3.3.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)**

Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği yaptırılır.

#### **2.2.2.3.3.6. Güdümlü Konuşma**

Güdümlü konuşmanın amacını Akyol (2008: 88) ‘‘ğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve dncelerini etkili bir Şekilde anlatma becerilerini geliştirmektedir.’’ İfadeleriyle aÇıklamaktadır.

Öğretmen tarafından belli bir konu seÇilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. BirkaÇ ğrenci seÇilerek konu hakkındaki duygu, dnce ve hayallerini iki dakika iÇinde ifade etmeleri sağlanır.

#### **2.2.2.3.3.7. Kelime ve Kavram Havuzundan SeÇerek Konuşma**

Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleŐtirmektedir. Bu konuşma yöntemi daha çok metinler aracılığıyla öğrenilen kelime, kelime gruplarının öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamaktadır. Böylece kendilerini sözel olarak ifade etme becerilerinin geliŐtirilme sürecinde öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanılması ile öğrencilerin söz varlığının zenginleŐtirilmesi amaŐlanır.

Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seÇtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

#### **2.2.2.3.3.8. Serbest Konuşma**

Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, dnce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektedir.

Öğrenciler seÇtikleri konu hakkındaki duygu, dnce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek iÇin haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.



### **2.2.2.3.3.9. Yaratıcı Konuşma**

Yaratıcı konuşma yönteminde amaç öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

### **2.2.2.3.3.10. Hafızada Tutma Tekniği**

Öz (2006: 208) hafızada tutma tekniğini “Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.” cümlesiyle açıklar. Bu görüş doğrultusunda Akyol (2008: 22)’de hafızada tutma tekniğinin uygulanma sürecini “Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.” açıklar.

### **2.2.2.4. Yazma**

Yazma aşamasının süreçleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **2.2.2.4.1. Yazma**

Dil becerilerinden biri de konuşmadır. Konuşma, duygu, düşünce ve hayallerin sözlü olarak dile getirilmesidir. Dış dünya ile olan etkileşimimizde deneyimlerimizin söz yoluyla aktarılması olarak da tanımlanabilir. “Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz.” (Demirel; 2007: 100).

Konuşma ve konuşma dili, aynı zamanda yazının hareket noktasının temel ve kaynağını oluşturur. Yazı; “Dilin seslerinin görüntüye çevirmek, böylece dil kullanımlarını kalıcı kılmak amacıyla oluşturulmuş çizimsel düzendir. Yazı dili; dilin yazılması, yazıya

geçirilmesine bağılı olarak aldığı biçimdir.” (Hengirmen, 1999’dan aktaran: Kırbaş, 2006: 2). Tanımdan da anlaşılabilir gibi yazı, dili kalıcı hale getirmek için çok önemli bir işleve sahiptir.

Yazma; “Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi” olarak tanımlanabilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 198). İnsan için yazmak bir ihtiyaçtır. Bu nedenle ki ilköğretim kurumlarında yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere bu ihtiyaç hissettirilir ve bu ihtiyacı ortaya çıkaracak yaşantılar kurgulanır. Unutulmamalıdır ki öğrenmenin temelinde ihtiyaçlar yatar.

Türkçe öğretiminin amaçları incelendiğinde; öncelikle hedefin ana dili kullanma, duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade etme becerisini geliştirmek olduğunu görmekteyiz. Türkçe bir bilgi dersi değil, bir beceri dersidir. Türkçe eğitimi, bireyin her şeyden önce anlama ve anlatma yetenek ve becerisini geliştirmek amacını taşır. Bu bakımdan Türkçe derslerinde Türkçeyi doğru olarak bilinçle ve güvenle doğru olarak kullanmayı alışkanlık haline getirebilmek için öğrencilere düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlatma olanağı sağlanmalıdır.

Yeni Türkçe programı, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır.

Bu çerçevede;

- a. Yazmaya hazırlık,
- b. Yazma amacını belirleme,
- c. Amaca uygun yöntem seçme,
- d. Konuyu sınırlandırma,
- e. Dikkatini yoğunlaştırma,
- f. Kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır.

Ardından;

a. Kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir.

Bu amaçla;

- a. Ön bilgilerini kullanma,
- b. Görsellerden yararlanma,
- c. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma,
- d. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadelerini kullanma,
- e. Karşılaştırma yapma,
- f. Sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- g. Sınıflama,
- h. Değerlendirme,
- i. Özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir.

Ayrıca;

- a. Eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma,
- b. Sorgulayıcı,
- c. İkna edici,
- d. Betimleyici,
- e. Serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

#### **2.2.2.4.2. Yazma Süreci**

Akyol, yazma sürecini şu şekilde ifade eder (2008: 93):

Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken de kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir. Diğer okuma alanlarında olduğu gibi yazma alanında da öğretim sürecini iki ayrı aşamada düşünmek gerekir: Kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünürsek, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağıın öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağıın öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir.

Yazmayı öğretmenin en iyi yolu bizzat yazı yazmaktır. Yazılı anlatım becerisini öğrenciler; ancak kendileri yazarak kazanabilirler. Yazılı anlatımın geliştirilmesiyle ilgili düşüncelerini Uça, şu şekilde ifade eder (Uça'dan aktaran: Kırbaş, 2006: 2-3):

Çok seyrek de olsa öğrencilerin yazdıkları yazıların onların yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye hizmet edebilmesi, öğrencilerin yazılarındaki yanlışlarını bilmelerine ve yanlışlarının ne olduğunu görmelerine bağlıdır. Sadece kompozisyonlarda aldıkları notların, o da aradan çok uzun süre geçtikten sonra öğrencilere duyurulduğu, yapılan yanlışlıkların belirtilerek düzeltildiği ya da düzeltilmediği bugünkü genel uygulama biçiminin yazılı anlatım becerisini geliştirmede pek etkili olmadığı söylenebilir.

Geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nda anlatımın amacı; öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır, şeklinde belirtilmiştir.

Belirtilen bu amaçlardan hareketle Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de; öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru ve etkili bir biçimde anlamalarının yanında duygu, düşünce ve bilgi birikimlerini yine aynı şekilde yazılı olarak anlatmalarını gerektirmektedir diyebiliriz.

Yazma için temel öge; amacın belirlenmesidir. Öğrencinin;

- a. Ne hakkında yazacağım?
- b. Yazıyla neler anlatacağım?
- c. Yazma sonucunda önerilerim ne olacak? Gibi sorulara cevap araması gerekecektir.

#### **2.2.2.4.2.1. Konu Seçimi**

İnsanların yazmalarına esas teşkil eden unsur bildikleri konulardır. Öğrencinin ilgi ve bilgi alanına giren konuların seçimi yazma becerilerini kullanmalarına fırsat verebilir.

#### **2.2.2.4.2.2. Amacın Belirlenmesi**

Bütün eylemler gibi yazmanın da bir hedefi vardır. Öğrencilerin yazma eylemi öncesi, “niçin yazı yazacağız?” sorusunu sorarlar. Yazma eyleminin hedefi bu soruya cevap verebilmeli ve öğrencinin ihtiyacını giderecek bir eylem olduğu çocuk tarafından açıkça hissedilebilmelidir.

#### **2.2.2.4.2.3. Kelime Seçimi**

Anlatılacak konunun içeriğine uygun kelime seçerek yazma eyleminin gerçekleştirilmesi hedefidir. Böyle bir hedefin gerçekleşmesine yönelik olarak kelime dağarcığını zenginleştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

#### **2.2.2.4.2.4. Mantıklı Bir Düzen İçinde İfade Etme**

Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini yazma yoluyla anlatabilmeleri için planlama yapmaya ihtiyaçları vardır. Plan, eylemlerin mantıklı seyrine yardımcı olacak ana unsurdur.

#### **2.2.2.4.2.5. Cümle Kurma**

Cümlelerin kurulması için Türkçenin mantık dokusu ve gramerini iyi bilmek gerekmektedir. Kurallı cümle bilgisi ve cümleler arası bağın kurulması beceri isteyen bir iştir. Yazma çalışmalarının bu bilgilerle desteklenmesi gerekir.

#### **2.2.2.4.2.6. İmla Kuralları ve Noktalama İşaretleri**

Dilimizdeki imla kuralları ve noktalama işaretleri yazının gerçek mesajı taşımasına yardım etmektedir. Bunlar olmaksızın Türkçe yazma çalışmasının olmayacağı gerçeğini bilen öğretmen, her yazma eyleminde bu kuralların kalıcılığına yönelik uygulamaları aksatmadan yürütür. Yazma çalışmaları ilerledikçe öğrencilere paragraf teşkil etme ve ana fikir metne yerleştirme gibi teknikleri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptırılır.

### **2.2.2.4.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri**

Yazma yöntem ve teknikleri aşağıda kısaca ele alınmıştır.

#### **2.2.2.4.3.1. Not Alma**

Not olarak yazma yönteminde amaç; öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektedir.

Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda öğrenciye bilgi verilmelidir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken önemli noktaları not almaları istenir.

#### **2.2.2.4.3.2. Özet Çıkarma**

Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir biçimde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan bir yazma yöntemidir.

Sınıf ortamında okunan veya dinlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıfta yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

#### **2.2.2.4.3.3. Boşluk Doldurma**

Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları ve anladıklarını konunun/ metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Boşluk doldurma tekniği uygulanırken; öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler halinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur.

#### **2.2.2.4.3.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemini MEB, şu şekilde açıklamaktadır (2006; 52):

Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kağıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusunda veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerin uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

Bu yöntemde amacın, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı hale getirmek ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmek olduğu düşünülebilir.

#### **2.2.2.4.3.5. Serbest Yazma**

Serbest yazma yönteminde amaç; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmaları öğrencilerin en çok zevk aldıkları ve istekli oldukları çalışmalardır.

Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.

#### **2.2.2.4.3.6. Kontrollü Yazma**

Kontrollü yazmada amaç; kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır.

Kontrollü yazma uygulama sürecini MEB, şu şekilde ifade etmektedir (2006; 53):

Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir: Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar. Belirli bir konuda öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonrada yazabilirler.

#### **2.2.2.4.3.7. GÜDÜMLÜ YAZMA**

Öğretmen tarafından belirli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

Güdümlü yazma yöntemiyle hedeflenen; öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerisi geliştirmektir.

#### **2.2.2.4.3.8. YARATICI YAZMA**

Yaratıcı yazmada amaç; öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Yaratıcı yazma sürecinde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrencilerde istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikaye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kağıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinç altında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinç altından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konuyu hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.



#### **2.2.2.4.3.9. Metin Tamamlama**

Metin tamamlama çalışmalarıyla öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilere olay ve düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır.

#### **2.2.2.4.3.10. Tahminde Bulunma**

Metin tamamlamaya yalın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminleri de içerir. Bu yöntemle öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yapılır.

#### **2.2.2.4.3.11. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma**

Metinden hareketle yeni bir metin oluşturmada hedeflenen amaç; öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir.

Bu yöntemin sürecinde öğrencilere herhangi bir türde bir metin verilerek okutulur/ dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar.

#### **2.2.2.4.3.12. Eleştirel Yazma**

Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar.

#### **2.2.2.5. Dil Bilgisi**

Dil bilgisi aşama süreçleri kısaca aşağıda ele alınmıştır.

##### **2.2.2.5.1. Dil Bilgisi Tanımı**

Dil bilgisi bir dilin iskeletini oluşturan, ayakta kalmasını sağlayan ve devamını mümkün kılan kuralları inceleyen bir bilim dalı olmakla beraber, sestən heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye, kavramdan ifadeye değin, dilin farklı zamansal yolculuğunu sistemli bir şekilde inceler. Dil öğretimi açısından birçok dil bilimci, dil bilgisinin taşıdığı önemi ele almış, bu önem dahilinde karşımıza çıkan sorunlardan çözümlerine uzanan süreç içerisinde dil üzerinde çalışmalar yapmış, aynı zamanda birbirinden farklı ifadelerle dil bilgisini tanımlamıştır.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007: 222) dil bilgisini “düşünce, duygu ve istekleri, bir toplumda anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok gelişmiş bir araç” olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımla dil bilgisi (Göğüş; 1978:305) “Dil bilgisi, bir dilin sesleri, kelime türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri, ve cümle içindeki görevleri, çekimleri ile ilgili kuralları inceleyen, bir dil bilim dalıdır. Her dilin kendisine uygun kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır.”

“Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri cümleleri çeşitli yönleriyle inceler” (Demirel, 2004: 19).

“Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bir bilgi koludur” (Ergin, 1997: 28).

Dil bilgisi üzerine yapılan tanımlamalar incelendiğinde dil bilimcilerin ortak paydalarının, dil bilgisini, sesleri, sözcükleri, cümleleri, anlam ve görev bakımından inceleyen bir bilim olarak açıklamaları olduğu görülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin önemi üzerine Kaygusuz (Tural, 1982'den aktaran: Kaygusuz, 2006: 20) "Eğitimin temelinde, ana dilin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple, eğitimin her kademesinde bütün imkanlardan faydalanmak suretiyle ana dilin öğretilmesi gerçekleştirilmelidir." ifadelerini kullanır. Bu görüş doğrultusunda ana dilin doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesi kurallarının kavratılmasına ve bu kuralların uygulamaya geçirilmesine bağlı olduğu çıkarılabilir. Aile ve bulunduğu çevreden gelişigüzel bir şekilde belirli düzeyde anadilini kullanma becerisi kazanmış olan bireyler, ancak programlı bir eğitim ortamında ana dilin kullanım alanlarını, inceliklerini öğrenebilir. Bu açıdan dilin yapı ve işleyişini, bu işleyişle ilgili kuralları inceleyen bilim dalı olan dil bilgisinin öğretilmesi, ana dil eğitimi için büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi sayesinde, öğrencilerin dili akıcı, pratik kullanımı sağlanmakta ve dilin gizli gücünün bilincine ulaşarak günlük hayatta başarılı bir iletişim kurucusu olmaları beklenmektedir.

#### **2.2.2.5.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri**

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili bilgiler Türkçe programlarında bulunmaktadır. MEB Türkçe Programı incelendiğinde şu amaçlara yer verilmektedir(2006: 40):

- a. Öğrencilere, Türk dilini sevdirmek, dilin kurallarını sevdirmek, onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.

Bu hedeften hareketle Türkçe 6-7 ve 8. sınıflar için programda ilgili bölüm açılmış olup, incelendiğinde yine kuralları öğretmek yerine kuralların hissedilmesi ve uygulanması yoluna gidilmiştir. İkinci kademe için kazanımlar sınıflara göre aşağıdaki şekilde dağıtılmıştır (Keskinlik ve Keskinlik, 2007: 222-223):

#### **6.Sınıflar**

- a. Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama

- b. Kelimelerin ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- c. Kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme
- d. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/ uygulama

#### 7. Sınıflar

- a. Fiillerde zaman/anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- b. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- c. Fiillerin birleşik zamanlı çekimleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- d. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- e. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- f. Cümlenin anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/ uygulama

#### 8. Sınıflar

- a. Fiilimsilerle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- b. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- c. Anlatım bozukluklarını tespit etme ve giderme

Bu kazanımları sağlamak için şu ilkelere uyulması önerilir(MEB, 2006: 46)

- a. Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin dışında ayrı bir ders olarak değil, anlama ve anlatma etkinliklerine bağlı olarak yürütülmelidir.
- b. Böylelikle öğrenciler dil bilgisi kurallarını öğrenip sonra bunu dile ve yazıya dökmek yerine, kullandıkları dilden hareket edilecek, öğrencinin zihninde “bunları ben kullanıyormuşum” fikri uyandırılacaktır.
- c. Bu yaklaşım öğrencilerin, bu bilgileri kullandıkları dilin parçaları olarak görmelerini ve kabullenmelerini sağlayacaktır.
- d. Dil bilgisi öğretimindeki kavramalar ve kurallar soyut niteliktedirler. Öğrencilerin bunları anlamasına uygun gelişim devresinde olması gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretimin ilk üç yılında kuralların sezdirilmesi

çalışmaları yürütülmeli diğer yıllarda ise kurallara ilişkin tanımlara geçilmelidir.

Tüm bu amaç ve ilkeler bir arada düşünüldüğünde dil bilgisinin temel amacının; Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak olduğu sonucu çıkarılabilir. Bir başka ifadeyle dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere duygu, düşünce ve tasarımlarını doğru, açık, anlaşılır ve etkili kullanma becerileri kazandırmaktır.

### **2.2.2.5.3. Dil Bilgisi Öğretim Süreci**

Türkçe, parçadan bütüne, basitten karmaşığa, kolaydan zora sistematigi içerisinde kurulmuş, zengin bir dil olması sebebiyle belirli bir mantık dokusu doğrultusunda öğretilmelidir. Böyle bir öğretimin gerçekleştirilmesi ancak temelde belli bir sistemle, doğru ve anlaşılır bir biçimde Türkçenin kurulum kurallarının tam ve eksiksiz aktarımıyla, yani dil bilgisi öğretimiyle mümkündür. Bu da dil bilgisinin Türkçe dersi içerisindeki yerini, aynı zamanda önemini tam olarak ifade etmektedir.

Dil bilgisi kurallarının kavranışı, öğrencilerin doğru konuşma, okuma, yazma becerileri ve alışkanlığı kazanmalarında önemli ölçüde yardımcı olur. Dil bilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kesinlikle kaçınılmalıdır. Sağır (2002: 26)'a göre öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanmasını; ad, sıfat ve zarf gibi kelimelerin işlevlerini, yazı türlerini ve bunların özelliklerini soyut tanımlamalar yaparak değil, uygulamalar yoluyla öğrenmesi gerekir.

Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi kazanımlarının metinler üzerinden verilmesi hedeflenmektedir. Bu da dil bilgisi öğretiminde öğretmenler tarafından en sık kullanılan malzeme olarak metinleri karşımıza çıkarır. Metinlerin bu işlevleri onları önemli kılmaktadır. Metin dil yönünden yeterli olmalıdır. Çocuğa verilecek metinlerin, ana dilin zenginliklerini, olanaklarını yansıtacak yeterlikte olması gerekir. Metin ile ana dilin mecaz gücü, gerçekçi anlatımı, akıcılığı, yalınlığı, deyimleme gücü, düşünce ve duygu gücü tam olarak yansımalıdır.

Dil bilgisi sürecinde, dil bilgisi kurallarının verilmesinin yanında bu kuralların, kelime, cümle ve metin düzeyinde uygulamaları sunulmuştur. Kazanımların öğrenciye verilmesinde sezdirme, kavrama ve pekiştirme süreçlerinde çalışmalar yapılır. Dil bilgisi konularıyla ilgili bilgiler yeni öğretim programında düz anlatım yoluyla verilmez. Bunlarla ilgili önceki sınıflarda ya da derslerde öğrendiklerini hatırlamalarına, sunulan örnekleri inceleyerek sonuca ulaşmalarına, vardıkları sonucu ifade etmelerine, öğrendiklerini tekrar etkinlikleri yoluyla pekiştirmelerine ve yeni durumlarda kullanabilmelerine imkan verilmelidir.

#### **2.2.2.5.4. Dil Bilgisi Öğretimi Yöntem ve Teknikleri**

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemler, öğrencinin temelde öğrendiği tüm konularla bağlantılı olmalı ve belli bir sistematığe dayandırılmalıdır. Öğretmenin seçmiş olduğu yöntem sınıfın geneline hitap etmeli, sınıftaki tüm öğrencilerin yapılan etkinliğe katılımı sağlanmalıdır. Bu durumda hedef kitlenin tamamına ulaşılması ve istenen verimin alınması mümkün olmaktadır.

Demirel'in (2007:245) dil bilgisi öğretiminde önerdiği yöntemler şöyle sıralanmaktadır:

- a. Dil bilgisi kurallarını söz ve yazı içinde öğretiniz. Örnekleri, konuşmalar, okuma parçaları ve dil bilgisi kitaplarından alınız. Bunları öğrencilerle birlikte inceleyip, benzerlikleri beraber tespit ediniz.
- b. Öğretilen kuralların öğrencinin konuşma ve yazmalarında kullanılıp kullanılmadığını denetleyiniz ve beceri haline getiriniz.
- c. Öğrencileri öğrenme gereksiniminden hareketle bilmediği dil bilgisi kurallarından hareket ederek öğretiniz.
- d. Kuralların öğretilmesinde doyurucu örnekler veriniz.
- e. Dil bilgisinin bütün sorunlarını yalnız değil cümle içinde ele alınız. Çünkü düşünceler cümle içinde anlatılır. Noktalama işaretleri ve yazım kuralları cümle içinde kullanılır.
- f. Dil bilgisi dersleri başka ana dili etkinlikleri ile beraber okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanımını düzenler.

Sağır (2002: 80), dil bilgisi öğretiminde tekrar stratejisinin uygulanması gerekliliğinin önemini vurgular. Bu görüş doğrultusunda öğretmenin konu ile ilgili bol bol örnekler vermesi ve kalıcılığı sağlayan çalışmalara ağırlık vermesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Programda belirlenen temel amaç, öğrencilere yalnızca kuralların sezdirilmesi ve öğretilmesi değil, kullanmalarını sağlamaktır.

Türkçe derslerinde öğretilecek konunun içeriğine göre; düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, drama yöntemi, programlı öğretim yöntemi gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir. Türkçe derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak farklı öğretim materyallerinin kullanılması dersten beklenen amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

#### **2.2.2.5.4.1. Anlatım Yöntemi**

Sınıf içi çalışmalarda daha çok öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerdeki zihinsel aktifliğin tamamen öğretmenini çekici anlatımına dayalı olduğu geleneksel bir öğretme yöntemidir. Anlatım yöntemi, sözlü anlatım yoludur.

Öğretmenin dersin her aşamasında konuyla ilgili anlatımına dayanan bu yöntem, sunuş yoluyla öğretme yaklaşımının uygulanması biçiminde gerçekleşmektedir. Demirel (2004: 87) anlatım yöntemini, “öğretmen merkezli, aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktaran, öğrencilere kısa zamanda çok bilgi veren bir yöntem olarak” tanımlamaktadır.

Ancak, bu yöntemin uygulama sırasında öğrencileri edilgen duruma getirme, düşünmeden hazır bilgiyi edinmeye alıştırma gibi olumsuz durumların ortaya çıkmaması için öğretmen tarafından gerekli önlemler alınmalıdır. Bu nedenlerle düşünüldüğünde bu yöntemin yaralı yanları olduğu gibi eleştirilen yönlerinin de var olduğunu söyleyebiliriz. Cemiloğlu'na göre bu yöntemin yararlı ve eleştirel yönleri şunlardır (2001:85):

Yararları: Öğreneni aktif olarak katılımı olmadığı için önceden hazırlanan planın aksaması söz konusu değildir. Ayrıca bilgiler derli toplu verilebileceğinden zaman kaybı en alt düzeydedir ve kalabalık gruplar için de elverişli olabilmektedir. Bunun yanında, öğrencinin aktif dinleyiciliği gerçekleştirilebilirse diksiyonu ve cümleleri düzgün bir öğretmenin bütün sınıfa konuşmasıyla örneklik etmesi sağlanmaktadır.

Eleştirisi: Çok eleştiri alabilen bir yöntemdir. Bu eleştirilerden en yaygın öğrenci aktivitesinin olmamasıdır. Derse katılma imkanı bulunmayan, pasif bir şekilde izleme durumunda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak ve öğrenilenlerin unutulmamasını önlemek güçleştiği gibi bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır.

Dil bilgisi alanında özellikle kalabalık sınıflarda anlatma yöntemi, kullanıma elverişli olmaktadır. Ancak bu yöntemi kullanırken öğretmen öğrencilere sadece bilgi verme amacını gütmemeli, bilgiyi uygulama boyutunu da göz önünde bulundurmalıdır. Bu amaçla çeşitli etkinlikler düzenleyerek dersin işlenişini zenginleştirmelidir.

#### **2.2.2.5.4.2. Soru- Cevap Yöntemi**

Öğretmenin derste anlatacağı dersle ilgili bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplandırılması ve böylece öğretilecek konuyu öğrencilerce açıklanması temeline dayanan bir yöntemdir. Dil bilgisi öğretiminde çok sık kullanılan bir yöntemdir. Ancak öğretmen sınıfta soruları bütün sınıfa sormaya dikkat etmelidir. Yanıtların doğruluğu üzerinde tartışma açmalı, doğru yanıtlayanlara pekiştirici vermelidir. Hep aynı öğrenciye soru sormamaya dikkat etmelidir. Eğer süreç içerisinde sorunun yanıtı bulunamamışsa öğretmen ipucu vermeli, kendisi sorunun yanıtını vermemelidir.

Öz (2006: 325)'de bu yöntemi kullanırken soru hazırlamanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Calp (Calp, 2005'den aktaran: Kaygusuz, 2006: 41)'de soru- cevap yönteminde soru hazırlamanın önemini "iyi hazırlanmış sorular öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlarken öğrencileri de derse karşı güdüler" ifadeleriyle açıklar. Tüm bu görüşler doğrultusunda bu tekniğin dil bilgisi dersine ilgiyi artıran, öğrencilere topluca düşünme alışkanlığı kazandıran bir teknik olduğu söylenilebilir.

Soru- cevap yönteminde öğretmenin neyi ne zaman soracağını bilmesi, önceden iyi bir hazırlık gerektirmesi, aynı zamanda sürekli aktif bulunması, verilen yanlış cevapların anında düzeltilmesi ve niçin yanlış cevap verildiğinin araştırılması gerekir. Bu yönleri de soru- cevap yöntemini zaman alıcı bir yöntem haline getirir.



### 2.2.2.5.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi

“Eğitim ve öğretimde gösterme yöntemi, ya nasıl yapılacağını belirtmek ya da ilkeyi açıklamak biçiminde olsun her şeyi başkalarının önünde yapma işidir.” (Öncül, 2000’den aktaran: Kaygusuz, 2006: 44).

Dil bilgisi öğretiminde temel bir çok konunun öğrencilere sunumunda sık kullanılan yöntem olan gösterip yaptırma yöntemi öğretmenin daha çok uygulama düzeyindeki konularda ihtiyaç duyduğu bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanan öğretmenin konuya hakim ve hazırlıklı olması, ihtiyaç duyacağı ekipmanı önceden hazırlaması gerekmektedir.

Gösterip yaptırma yönteminde konular öğrencilere tüme varım yoluyla kavratılmalı, sonra öğrencilerin vereceği örneklerle pekiştirilmeli, herkesin anladığı kanısına varılırsa bir üst aşamaya geçilip yine öğretmen tarafından gösterilmelidir. Öğretmen öğrenciye sabır ve şefkatle yönelmeli, doğruyu öğrencinin kendisinin bulmasını sağlamalıdır. Etkin katılım ilkesiyle hareket ederek gösterme işinden sonra, öğrencilerin etkin olmaları amacıyla onlara söz hakkı vermelidir.

Gösterip yaptırma yönteminin dil bilgisi öğretiminde kullanılması öğrencilerin doğruya ulaşmaları, ilkeleri kavramaları ve uygulamaları açısından yararlıdır.

Demirel, gösterip yaptırma yönteminin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır (2004: 113):

1. Gösteri öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir.
2. Bu yöntem daha çok öğrencilerin psikomotor becerileri kazanmalarında etkilidir.
3. Öğrenciler becerileri yaparak yaşayarak öğrenirler.

#### **2.2.2.5.4.4. Drama Yöntemi**

“Eğitimde drama, bir sözcüğü bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun ve oyunlar geliştirilerek canlandırmadır.” (Yalçın, 2002: 78).

Dramanın temelinde oyun vardır. Çocuk oyun sayesinde öğrenme ortamına kendi isteğiyle girer ve öğrenme doğal bir yolla gerçekleşir. Eğitimin oyunla gerçekleştirilmesi eğitimde drama yönteminin kullanılmasıyla mümkündür.

Öz (2006: 325)’e göre öğretmenin yaptıracağı çalışmalar “eğitimde drama”dır, drama eğitimi değil. Bir başka deyişle öğretmen dramayı, eğitim etkinlikleri içinde bir yöntem olarak kullanacaktır. Eğitimde drama, bir adım sonra neyle karşılaşacağını bilmeden yaşama ilişkin rolleri oynamak, bu yolla yaşamı tanımak demektir.

Drama etkinliklerinin ağırlıklı olarak dil ve zihin gelişimine yönelik olması gerektiği söylenebilir. Ana dil gelişimi bütün dersler olduğu gibi, ömür boyu başarının da anahtarı durumundadır. Sağlıklı düşünebilmekten yorum yapabilmeye, anlama, anlatma, mukayese etmekten insanları etkileme gücüne kadar bütün zihinsel etkinlikler dil yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Dil öğretiminin önemli bir ögesi olan dil bilgisi öğretiminin dram yöntemiyle yapılması da öğrencilerin dili iyi kullanmalarına ve dil kurallarını sebepleriyle birlikte somut yaşantılarla görme olanağı bulmalarına yardımcı olmaktadır.

#### **2.2.2.5.4.5. Programlı Öğretim**

Öğrenme kişisel bir süreçtir. Bu yüzden bilginin öğrenilebilirlik ve uygulanabilirlik hızı da kişisel bir değişim göstermektedir. Bireysellik ilkesinden doğan programlı öğretim yöntemi bu hız farkını göz önünde bulundurarak bireyin kendi hızında ilerlemesini esas alan, belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla düzenlenmiş konuların basitten karmaşığa doğru bir örgütlemeye sunulduğu, aynı zamanda bireye anında dönüt alma imkanı sağlayan bir öğretim yöntemidir.

Mantıksal bir düzenek olan programlı öğretim yöntemini Alkan(1984'den aktara Kaygusuz, 2006: 47) “Öğrencinin davranışsal amaçlara ulaşmasında yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanmasıyla desenlenmiş bir süreç” şeklinde tanımlarken; Sağır(2002: 80), bu yöntemi şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretilecek içeriğin olanaklar ölçüsünde, her birinde özel bir fikir veya görüş bulunan küçük ünitelere ayrılıp, bu ünitelerin belirli bir mantıki sıraya göre düzene konulduğu, her üniteye bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etme olanağının bulunduğu bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir.

Programlı öğretim yöntemi çeşitli ilkeler esas alınarak uygulanabilmektedir. Programlı öğretimin dayandığı temel ilkeler; Küçük Adımlar İlkesi, Öğrenmeye Etkin Katılım İlkesi, Öğrenme Sonucuna İlişkin Anında Bilgi Sağlama İlkesi, Bireysel Hıza Göre İlerleme İlkesi, Doğru Cevaplar ilkesi şeklinde sıralanabilir.

“Programlı öğretimin, öğrenciye bireysel rehberlik yapma, öğrenilecek bilgileri mantıklı bir sistematik içinde sunma, derse etkin katılımı sağlama, başarıları ödüllendirme ve yanlışları düzeltme gibi yararları vardır.” (Sever ve diğerleri, 2005: 74).

Özellikle öğrenci etkileşimi açısından eksik yönleri bulunan programlı öğretim yöntemi; ilgi çekici olması, bireyselliğe olanak sağlaması, anında dönüt vermesi, tekrar yapmaya ve öğrenci katılımına uygun olması açısından yararlı bir yöntemdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada; ilköğretim 2. kademe Türkçe öğretmenlerinin metin işleme süreçlerine ilişkin görüşleri ele alınarak, metin işleme sürecinde gerçekleşen benzerlikler ve değişkenlikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde çalışmamızın amacına ulaşabilmesi için kullanılan araştırma modeli, araştırmamız için seçilen evren ve örneklem ile verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreci hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeliyle yapılmış bir araştırmadır. “Mevcut durumu tespit etmek için yürütölen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır.” (Kaptan, 1998: 209). Yıldırım ve Şimşek betimsel analiz çalışmalarını şu şekilde ifade eder (2006: 227):

Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alır.

Araştırmada veriler toplanırken önce konu ile ilgili literatür taranmıştır. Araştırma konusu çerçevesinde Türkçe dersi, metin işleme süreçlerine ilişkin kitap, tez, makale ve genelgeler incelenmiştir.

Öğretmenlerin metin işleme süreçlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında alt problemlere cevap bulmak amacıyla diğer değişkenlerle ( cinsiyet, yaş, mezuniyet türü, kıdem) metin işleme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın genel evreni Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okullarda eğitim veren 6,7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleridir. Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Trabzon ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okullarındaki 6,7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Trabzon iline bağlı rastgele seçilen ... ilköğretim okulundaki Türkçe öğretmenleri örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte doğu-batı kuzey-güney olarak Trabzon'un genelini karşılayacak okullar olmasına dikkat edilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Anket**

Araştırmada araştırmacı tarafından ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin, öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik ve Türkçe öğretiminin öğrenme alanlarını içeren bir anket geliştirilmiştir.

Anket araştırmacının kendisi tarafından, kapsam geçerliliği için alanın uzmanları, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, literatürdeki ilgili çalışmalar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen anketin güvenilirlik katsayısı Croanbach Alpha= ,817 bulunmuştur. Bu değer güvenilirlik için uygundur.

Bu anket altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgiler; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümde ise Türkçe metin işleme süreçlerinde öğrenme alanlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Ankette araştırmanın konusuyla ilgili 48 madde mevcuttur. Anketteki maddeler, olumlu ve olumsuz cümle yapılarında hazırlanmıştır. Anket beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup maddenin karşısına cevap seçeneği olarak “5= Her Zaman, 4= Sık Sık, 3= Genellikle, 2= Bazen, 1= Hiçbir Zaman” anlamını taşıyan değerlendirme ölçeği konulmuştur. Olumsuz maddelerde ise puanlandırma ters biçimde yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Anketin uygulanması aşamasında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak uygulamaya geçilmiştir. İzin belgesi ile birlikte önceden belirlenen okullar dolaşmış ve anketler dağıtılmıştır.

Okullara gidildiğinde önce okul müdürleri ile görüşülmüş ve bilgi verilmiştir. Anketler öğretmenlerin boş zamanlarında ya da ders aralarında gerekli açıklamalar kendilerine yapılarak elden dağıtılmış, öğretmenlerin ilgili ve istekli olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlere anketin uzunluğu göz önünde bulundurularak anketi doldurmaları için zaman tanınmıştır.

Anketlerin bir kısmı araştırmacının kendisi tarafından bir kısmı gönüllü öğretmenler tarafından toplanmış yine araştırmacıya teslim edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi**

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları toplandıktan sonra tek tek kontrol edilmiştir. 100 adet veri toplama aracından 30 tanesinin tam olarak doldurulmadığı ya da gelişigüzel doldurulduğu tespit edildiğinden 70 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin kolay yorumlanabilmesi için veriler, 1-5 aralığında kodlanarak Excel programı yardımıyla

bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen bilgiler sayısallaştırılarak analiz için bilgisayarda SPS 16 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına girilmiştir.

Cinsiyet, yaş, mezuniyet türü ve kıdem değişkenlerine göre Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolandırılarak yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplar alt problemler ölçüt ele alınarak tablolar halinde sunulup yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim altı, yedi, sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 3: Hazırlık Aşaması “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Genellikle		Sık sık		Her zaman		F	p
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K		
1.Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.	0	0	2	1	16	14	8	16	7	6	,385	,537
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.	0	0	1	1	11	7	12	11	9	18	3,131	,081
3. Öğrencileri derse karşı güdülerim.	0	0	0	1	6	7	11	9	16	20	,001	,977
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.	0	0	1	2	13	11	6	11	13	13	,001	,977
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırıyorum.	0	0	7	3	14	13	8	13	4	8	3,763	,057

Tablo 3’de öğretmenlerin hazırlık aşamasındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.



**M1** “Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’i (2E+1K) “Bazen”, %42,8’i (16E+14K) “Genellikle”, %34,2’i (8E+16K) “Sık Sık”, %18,5’i (7E+6K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek Türkçe öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,385; p>,05). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen kadınların erkeklere oranla uygun araç gereç seçiminde daha dikkatli davrandıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde nispi çoğunluk olarak hazırlık aşamasında uygun araç gereç seçiminde istenildiği kadar titiz davranılmadığı görülmektedir.

**M2** “Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %2,8’i (1E+1K) “Bazen”, %25,7’si (11E+7K) “Genellikle”, %32,8’i (12E+11K) “Sık Sık”, %38,5’i (9E+18K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde için kadın ve erkek Türkçe öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: 3,131; p>,081). İstatistiksel olarak öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemesine rağmen dersin ileriki aşamalarında öğrenciyi görevlendirmede kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha dikkatli davrandıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %32,8’i “Sık Sık”, %38,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %71,4 yapmaktadır. Bu da çoğunluk olarak hazırlık aşamasında öğretmenlerin öğrencileri ileriki aşamalara ilişkin görevlendirmeye dikkat ettiklerini gösterir.

**M3** “Öğrencileri derse karşı güdülerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü (0E+1K) “Bazen”, %18,5’i (6E+7K) “Genellikle”, %28,5’i (11E+9K) “Sık Sık”, %51,4’ü (16E+20K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,001; p>,977). İstatistiksel bir fark görülmesi de öğrencileri derse güdüleme konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha dikkatli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin geneli ele alındığında %28,5’, “Sık Sık”, %51,4’ü “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %94,2 yapmaktadır. Bu da ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri derse karşı güdülemede hassas olduklarını gösterir.

**M4** “Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si (1E+2K) “Bazen”, %34,2’si (13E+11K) “Genellikle”, %24,2’si (6E+11K) “Sık Sık”, %37,1’i (13E+13K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,001; p>,977). Hazırlık aşamasına ilişkin kılavuz kitapta verilen etkinliklerin tümünün sınıf ortamında yapılmasında öğretmenlerden %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %75,7 yapmaktadır. Bu da bize gösterir ki öğretmenlerin çoğu hazırlık aşamasında verilen etkinlikleri sınıf ortamında yapmaktadır.

**M5** “Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %14,2’si (7E+3K) “Bazen”, %38,5’i (14E+13K) “Genellikle”, %30’u (8E+13K) “Sık Sık”, %17,1’i (4E+8K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: 3,763; p>,057). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla hazırlık aşamasındaki etkinliklere daha fazla zaman ayırmaya çalıştıkları görülür. Öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %52,8 yapmaktadır. Bu da nispeten öğretmenlerin etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmadıklarını gösterir. Yukarıdaki madde de öğretmenlerin çoğunun kılavuz kitaptaki etkinliklerinin tümüne sınıf ortamında yer vermeye çalıştıkları görülmüştür ancak bu madde ile de bunun için yeteri kadar zamanlarının olmadığını söylemek mümkündür.

**Tablo 4: Hazırlık Aşaması “Yaş” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Yaş Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
1. Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.	20-25	0	0	5	4	0	,567	,688
	26-35	0	1	12	13	2		
	36-41	0	1	4	3	3		
	42-47	0	0	3	1	2		
	40 - üstü	0	1	6	3	6		
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.	20-25	0	0	2	6	1	,123	,974
	26-35	0	2	5	9	12		
	36-41	0	0	3	4	4		
	42-47	0	0	2	1	3		
	40 - üstü	0	0	6	3	7		
3. Öğrencileri derse karşı güdülerim	20-25	0	0	2	5	2	1,890	,123
	26-35	0	1	6	8	13		
	36-41	0	0	2	1	8		
	42-47	0	0	0	0	6		
	40 - üstü	0	0	3	6	7		
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.	20-25	0	2	3	1	3	,712	,587
	26-35	0	0	10	9	9		
	36-41	0	1	3	1	6		
	42-47	0	0	1	2	3		
	40 - üstü	0	0	7	4	5		
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.	20-25	0	1	6	1	1	,740	,568
	26-35	0	5	9	11	3		
	36-41	0	1	3	3	4		
	42-47	0	1	2	2	1		
	40 - üstü	0	2	7	4	3		

Tablo 4’de öğretmenlerin hazırlık aşamasındaki görüşleri yaş değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M1** “Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %34,2’si “Sık Sık”, %18,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralıklarına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,567; p>,688). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da “26-35” yaş aralığındaki öğretmenler dersin amacına uygun araç gereç seçiminde daha dikkatli davranmaktadır.

Öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %34,2'si “Sık Sık”, %18,5'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %52,8 yapmaktadır. Bu da nispeten öğretmenlerin hazırlık aşamasında dersin araç ve gereç seçiminde istenilen düzeyde titiz olmadıklarını gösterir.

**M2** “Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %2,8'i “Bazen”, %25,7'si “Genellikle”, %32,8'i “Sık Sık”, % 38,5'i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında yaş aralıklarına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,123; p>,974). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da bu araştırmaya katılan öğretmenlerin “26-35” yaş aralığında olanları dersin ileriki aşamaları için öğrencileri görevlendirmede daha dikkatli davranmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %32,8'i “Sık Sık”, %38,5'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %71,4 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dersin ileriki aşamaları için öğrenciyi görevlendirmede dikkatli olduklarını gösterir.

**M3** “Öğrencileri derse karşı güdülerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %1,4'ü “Bazen”, %18,5'i “Genellikle”, %28,5'i “Sık Sık”, %51,4'ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler arasında yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,890; p>,123). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da “26-35” yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdülemede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5'i “Sık Sık”, %51,4'ü “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %80 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri derse güdülemede titiz davrandıklarını gösterir.

**M4** “Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %4,2'si “Bazen”, %34,2'si “Genellikle”, %24,2'si “Sık Sık”, %37,1'i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında öğretmenler arasında yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,712; p>,587). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin kılavuz kitapta hazırlık aşaması için verilen etkinliklerin tümünü sınıfta yapma konusunda daha dikkatli oldukları söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere sınıf ortamında istenilen düzeyde yer vermediklerini gösterir.

**M5** “Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %14,2’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler arasında yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,740; p>,568). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığındaki öğretmenlerin hazırlık aşamasında etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmaya dikkat ettikleri görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %47,1 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerinin çoğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayıramadıklarını gösterir.

**Tablo 5: Hazırlık Aşaması “Mezuniyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman			Bazen			Genellikle			Sık sık			Her zaman			F	p
	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans		
1. Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.	0	0	0	0	3	0	4	26	0	2	21	1	3	9	1	1,49	,233
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.	0	0	0	0	2	0	4	14	0	2	20	1	3	23	1	,437	,648
3. Öğrencileri derse karşı güdülerim.	0	0	0	0	1	0	2	11	0	3	17	0	4	30	2	,765	,469
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.	0	0	0	0	3	0	4	20	0	1	15	1	4	21	1	,381	,684
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.	0	0	0	1	9	0	4	21	2	3	18	0	1	11	0	,311	,734

Tablo 5’de öğretmenlerin hazırlık aşamasındaki görüşleri mezuniyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M1** “Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %34,2’si “Sık Sık”, %18,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: 1,490; p>233). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesine de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında dersin amacına uygun araç gereç seçiminde daha dikkatli davrandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %42,8’i “Genellikle”, %34,2’si “Sık Sık” seçeneklerini tercih etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %34,2’si “Sık Sık”, %18,5’i “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %52,8 yapmaktadır. Bu da nispeten öğretmenlerin hazırlık aşamasında araç gereç seçiminde istenilen düzeyde titiz olmadıklarını gösterir.

**M2** “Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %2,8’i “Bazen”, %25,7’si “Genellikle”, %32,8’i “Sık Sık”, % 38,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,437; p>,648). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmesine de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında dersin ileriki aşamaları için öğrencileri görevlendirmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %32,8’i “Sık Sık”, %38,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %71,4 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dersin ileriki aşamaları için öğrenciyi görevlendirmede dikkatli olduklarını gösterir.

**M3** “Öğrencileri derse karşı güdülerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %28,5’i “Sık Sık”, %51,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler arasında mezuniyet türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,765;

p>,469). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da “fakülte” mezunu öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdülemede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %51,4’ü “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %80 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri derse güdülemede titiz davrandıklarını gösterir.

**M4** “Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %34,2’si “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında öğretmenler arasında mezuniyet türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,381; p>,684). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin kılavuz kitapta hazırlık aşaması için verilen etkinliklerin tümünü sınıfta yapma konusunda daha dikkatli oldukları söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere sınıf ortamında istenilen düzeyde yer vermediklerini gösterir.

**M5** “Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %14,2’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler mezuniyet türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,311; p>,734). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmaya dikkat ettikleri görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %47,1 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerinin çoğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayıramadıklarını gösterir.

**Tablo 6: Hazırlık Aşaması “Kıdem” Değişkenine Öğretmen Görüşleri**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
1. Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.	1-4	0	0	2	1	1	,863	,527
	5-9	0	1	13	13	1		
	10-14	0	1	5	6	2		
	15-24	0	0	4	1	2		
	25-30	0	0	2	1	4		
	30+	0	1	4	2	3		
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.	1-4	0	0	0	3	1	,551	,767
	5-9	0	2	7	11	8		
	10-14	0	0	3	4	7		
	15-24	0	0	2	2	3		
	25-30	0	0	3	2	2		
	30+	0	0	3	1	6		
3. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.	1-4	0	0	1	1	2	1,717	,132
	5-9	0	1	6	11	10		
	10-14	0	0	3	1	10		
	15-24	0	0	0	1	6		
	25-30	0	0	2	2	3		
	30+	0	0	1	4	5		
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.	1-4	0	1	2	1	0	1,579	,168
	5-9	0	0	10	8	10		
	10-14	0	2	4	2	6		
	15-24	0	0	1	1	5		
	25-30	0	0	2	3	2		
	30+	0	0	5	2	3		
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.	1-4	0	0	3	0	1	,393	,881
	5-9	0	6	9	10	3		
	10-14	0	1	6	4	3		
	15-24	0	1	1	3	2		
	25-30	0	0	4	2	1		
	30+	0	2	4	2	2		

Tablo 6’da öğretmenlerin hazırlık aşamasındaki görüşleri kıdem değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M1** “Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %34,2’si “Sık Sık”, %18,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,863; p>,52). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark



görülemese de “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında dersin amacına uygun araç gereç seçiminde daha dikkatli davrandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %42,8’i “Genellikle”, %34,2’si “Sık Sık” seçeneklerini tercih etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %34,2’si “Sık Sık”, %18,5’i “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %52,8 yapmaktadır. Bu da nispeten öğretmenlerin hazırlık aşamasında araç gereç seçiminde istenilen düzeyde titiz olmadıklarını gösterir.

**M2** “Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %2,8’i “Bazen”, %25,7’si “Genellikle”, %32,8’i “Sık Sık”, % 38,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F: ,551; p>,767). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmese de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında dersin ileriki aşamaları için öğrencileri görevlendirmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %32,8’i “Sık Sık”, %38,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %71,4 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dersin ileriki aşamaları için öğrenciyi görevlendirmede dikkatli olduklarını gösterir.

**M3** “Öğrencileri derse karşı güdülerim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %28,5’i “Sık Sık”, %51,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler arasında kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,717; p>,132). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da “5-9” yılları arası çalışmış öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdülemede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %51,4’ü “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %80 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri derse güdülemede titiz davrandıklarını gösterir.

**M4** “Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %34,2’si

“Genellikle, %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında öğretmenler arasında kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,579; p>,168). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin kılavuz kitapta hazırlık aşaması için verilen etkinliklerin tümünü sınıfta yapma konusunda daha dikkatli oldukları söylenebilir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere sınıf ortamında istenilen düzeyde yer vermediklerini gösterir.

**M5** “Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırıyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %14,2’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında öğretmenler kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,393; p>,881). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin hazırlık aşamasında etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmaya dikkat ettikleri görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %47,1 yapmaktadır. Bu da nispeten ankete katılan öğretmenlerinin çoğunun hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayıramadıklarını gösterir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim altı, yedi, sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde okuma/dinleme/izleme aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 7: Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması “Cinsiyet” Değişkenine ilişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Genellikle		Sık sık		Her zaman		F	p
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K		
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.	0	0	2	2	15	4	4	9	12	22	6,647	<b>,012</b>
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.	0	0	5	2	12	8	8	9	8	18	6,080	<b>,016</b>
8. Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım.	0	0	11	7	7	9	9	9	6	12	2,185	,144
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.	0	0	4	1	8	6	12	20	9	10	1,635	,205
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler.	0	0	1	0	12	2	4	11	16	24	7,550	<b>,008</b>
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir.	2	0	8	13	14	9	3	9	6	6	,214	,645
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	2	0	6	3	15	18	8	11	2	5	3,903	,052
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.	1	0	9	4	16	16	5	14	2	3	5,889	<b>,018</b>
14. Okuma,dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	0	1	7	4	13	14	11	17	2	1	,290	,592
15.Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım.	0	3	14	20	9	7	8	6	2	1	3,408	,069
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım.	3	3	12	24	12	7	5	2	1	1	3,050	,085
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam	7	9	13	9	10	15	0	3	3	1	,026	,872
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıırım.	0	0	3	2	11	11	10	15	9	9	,134	,716

Tablo 7’de öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye

çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M6** “Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si (2E+2K) “Bazen”, %27,1’i (15E+4K) “Genellikle”, %18,7’si (4E+9K) “Sık Sık”, %48,5’i (12E+22K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F: 6,647; p<,012). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okutmaya titizlikle dikkat ettikleri istatistiksel olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %67,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun okuma metinlerini kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere göre okutmaya dikkat etmeye çalıştıklarını gösterir.

**M7** “Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u (5E+2K) “Bazen”, %28,5’i (12E+8K) “Genellikle”, %24,2’si (8E+9K) “Sık Sık”, %37,1’i (8E+18K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (F: 6,080; p<,016). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okuma metinlerinde sınıfta örnek okuma yapma konusunda daha dikkatli oldukları istatistiksel olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta örnek okuma yapmaya dikkat etmeye çalışmakta ve örnek okuma yapmada bayan öğretmenler erkek öğretmenlere oranla anlamlı bir farkla daha dikkatli olmaktadır.

**M8** “Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %25,7’si (11E+7K) “Bazen”, %22,8’i (12E+8K) “Genellikle”, %25,7’si (9E+9K) “Sık Sık”, %25,7’si (6E+12K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kadın ve erkek

öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,185; p>,144). Öğretmenler arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir istatistiksel farklılık düzeyine ulaşılmamasına rağmen kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okuma metinlerini okumadan önce okuma kurallarını hatırlatmaya ilişkin daha dikkatli davrandıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %25,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %51,4 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak okuma aşamasında okumadan önce okuma kurallarının hatırlatılmasına istenildiği kadar dikkat edilmemektedir.

**M9** “Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %7,1'i (4E+1K) “Bazen”, %20 (8E+6K) “Genellikle”, %45,7'si (12E+20K) “Sık Sık”, %27,1'i (9E+10K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,635; P>205). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesine de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltmede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7'si “Sık Sık”, %27,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşılıyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma çalışmalarının ardından okuma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları düzeltmede istenilen düzeyde dikkat etmektedir. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli okuma aşamasında okuma çalışmalarından önce okuma kurallarını hatırlatmada çok dikkat etmemesine rağmen okuma çalışmasının ardından oluşan hataları düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedirler.

**M10** “Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %1,4'ü (1E+0K) “Bazen”, %20'si (8E+6K) “Genellikle”, %21,4'ü (4E+11K) “Sık Sık”, %57,1'i (16E+24K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmektedir (F: 7,550; p<,008). Öğretmenler arasında ortaya çıkan istatistiksel fark gösteriyor ki kadın öğretmenler erkek

öğretmenlere göre metnin kavranmasını ve yeniden yapılandırılmasını sağlayacak analiz, sentez, yorumlama sorularıyla metni çözümlmeye titizlikle dikkat etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %21,4'ü “Sık Sık”, %57,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %78,5 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu istenilen düzeyde metnin kavranmasına yönelik sorularla metni çözümlmeye titizlikle dikkat etmekte ve bu çoğunluğu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

**M11** “Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8'i (2E+OK) “Hiçbir Zaman”, %30'u (8E+13K) “Bazen”, %32,8'i (14E+9K) “Genellikle”, %17,1'i (3E+9K) “Sık Sık”, %17,1'i (6E+6K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,214; p>,645). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1'i “Sık Sık”, %17,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %34,2 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma aşaması için kılavuz kitapta yer alan tüm etkinliklerin her okul ortamında yapılamayacağını düşündüklerini gösterir. Bu maddenin yapılabilirliği konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %32,8 “Genellikle” seçeneğiyle görüşlerini bildirmişlerdir.

**M12** “Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8'i (2E+0K) “Hiçbir Zaman”, %12,8'i (6E+3K) “Bazen”, %47,1'i (15E+18K) “Genellikle”, %27,1'i (8E+11K) “Sık Sık”, %10'u (2E+5K) “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 3,903; p>,052). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1'i “Sık Sık”, %10'u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %37,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları görüşünde olduklarını gösterir.

**M13** “Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1'i (1E+0K) “Hiçbir Zaman”, %18,7'si (9E+4K) “Bazen”, %45,7'si (16E+16K) “Genellikle”, %27,1'i (5E+14K) “Sık Sık”, %7,1'i (2E+3K) “Her Zaman”

şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F: 5,889;  $p < ,018$ ). Öğretmenler arasında ortaya çıkan istatistiksel fark gösteriyor ki kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla okuma aşamasının öğrencilerin en fazla zevk aldığı aşama olduğu düşüncesini daha fazla düşünmektedir.

**M14** “Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü (0E+1K) “Hiçbir Zaman”, %15,7’si (7E+4K) “Bazen”, %38,5’i (13E+14K) “Genellikle”, %40’ı (11E+17K) “Sık Sık”, %4,2’si (2E+1K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,290;  $p > ,592$ ). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %44,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmada yeterli düzeyde değillerdir.

**M15** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si (0E+3K) “Hiçbir Zaman”, %48,5’i (14E+20K) “Bazen”, %22,8’i (9E+7K) “Genellikle”, %20’si (8E+6K) “Sık Sık”, %4,2’si (2E+1K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında cinsiyet yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 3,408;  $p > ,069$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %24,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağızdan kaynaklanan bir anlatım bozukluğuyla karşılaşmamaktadır.

**M16** “Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i (3E+3K) “Hiçbir Zaman”, %51,4’ü (12E+24K) “Bazen”, %27,1’i (12E+7K) “Genellikle”, %10’u (5E+2K) “Sık Sık”, %2,8’i (1E+1K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya

katılan öğretmenlerin cinsiyet yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 3,050; p>085). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu %51,4'ü “Bazen” seçeneğiyle görüşlerini belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi olarak çoğunluğu okuma aşamasında ciddi bir araç gereç eksikliği yaşamamaktadır.

**M17** “Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %22,8'i (7E+9K) “Hiçbir Zaman”, %30'u (13E+9K) “Bazen”, %35,7'si (10E+15K) “Genellikle”, %4,2'si (0E+3K) “Sık Sık”, %5,7'si (3E+1K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: ,026; p>,872). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma aşamasında okuma çalışmalarında sınıfların kalabalık olması sorunuyla karşılaşmıyorlar.

**M18** “Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %7,1'i (3E+2K) “Bazen”, %31,4'ü (11E+11K) “Genellikle”, %35,7'si (10E+15K) “Sık Sık”, %25,7'si (9E+9K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 134; p>,716). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %35,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler %61,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında etkinlikleri tümü için zaman ayırmaya dikkat etmektedir.



**Tablo 8: Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması “Yaş” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Yaş Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.	20-25	0	1	4	2	2	1,288	,284
	26-35	0	2	7	8	11		
	36-41	0	0	2	2	10		
	42-47	0	0	2	0	1		
	40 - üstü	0	1	4	1	10		
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.	20-25	0	3	3	1	2	2,264	,072
	26-35	0	3	7	9	9		
	36-41	0	0	1	3	7		
	42-47	0	1	1	1	3		
	40 - üstü	0	0	8	3	5		
8. Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım.	20-25	0	3	3	2	1	1,186	,325
	26-35	0	10	5	5	8		
	36-41	0	0	4	3	4		
	42-47	0	2	1	3	0		
	40 - üstü	0	3	3	5	5		
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.	20-25	0	1	1	6	1	,175	,950
	26-35	0	2	7	11	8		
	36-41	0	1	1	5	4		
	42-47	0	0	2	2	2		
	40 - üstü	0	1	3	8	4		
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler.	20-25	0	0	2	3	4	,146	,964
	26-35	0	0	7	5	16		
	36-41	0	1	0	3	7		
	42-47	0	0	1	1	4		
	40 - üstü	0	0	4	3	9		
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir.	20-25	0	4	2	1	2	,292	,882
	26-35	0	11	6	9	2		
	36-41	1	2	3	2	3		
	42-47	0	1	3	0	2		
	40 - üstü	1	3	9	0	3		
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	20-25	0	2	4	2	1	,800	,529
	26-35	1	2	18	7	0		
	36-41	0	1	5	2	3		
	42-47	1	0	2	3	0		
	40 - üstü	0	4	4	5	3		
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.	20-25	0	1	5	3	0	,201	,937
	26-35	1	5	12	8	2		
	36-41	0	2	6	2	1		
	42-47	0	1	2	2	1		
	40 - üstü	0	5	7	4	1		
14. Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	20-25	0	1	5	3	0	1,167	,334
	26-35	0	8	9	10	1		
	36-41	1	1	3	6	0		
	42-47	0	0	5	1	0		
	40 - üstü	0	1	5	8	2		

**Tablo 8 (Devamı)**

Madde	Yaş Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
15. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım.	20-25	1	1	2	4	1	1,357	,259
	26-35	0	16	8	3	1		
	36-41	1	6	1	3	0		
	42-47	1	3	1	1	0		
	40 - üstü	0	8	4	3	1		
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım.	20-25	0	5	3	0	1	1,458	,225
	26-35	5	14	6	3	0		
	36-41	1	6	3	1	0		
	42-47	0	4	2	0	0		
	40 - üstü	0	7	5	3	1		
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam	20-25	0	0	2	3	4	,954	,439
	26-35	2	1	9	11	5		
	36-41	0	2	4	1	4		
	42-47	1	0	2	2	1		
	40 - üstü	1	0	8	5	2		
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım	20-25	0	0	4	4	1	,522	,720
	26-35	0	3	6	11	8		
	36-41	0	1	3	3	4		
	42-47	0	1	2	3	0		
	40 - üstü	0	0	7	4	5		

Tablo 8’de öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasındaki görüşleri yaş değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M6** “Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 1,288;  $p>,284$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %67,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun okuma metinlerini kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere göre okutmaya dikkat etmeye çalıştıklarını gösterir.

**M7** “Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u “Bazen”, %28,5’i “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 2,264;  $p>,072$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta örnek okuma yapmaya dikkat etmeye çalışmaktadır.

**M8** “Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %25,7’si “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %25,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,186;  $p>,325$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %25,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %51,4 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak okuma aşamasında okumadan önce okuma kurallarının hatırlatılmasına istenildiği kadar dikkat edilmemektedir.

**M9** “Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %7,1’i “Bazen”, “Genellikle”, %45,7’si “Sık Sık”, %27,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında yaş aralığına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,175;  $P>,950$ ). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi “26-35” yaş aralığındaki öğretmenlerin okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltmede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %27,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşılıyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma çalışmalarının ardından okuma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları düzeltmede istenilen düzeyde dikkat etmektedir. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli okuma aşamasında okuma

çalışmalarından önce okuma kurallarını hatırlatmada çok dikkat etmemesine rağmen okuma çalışmasının ardından oluşan hataları düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedirler.

**M10** “Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %21,4’ü “Sık Sık”, %57,1 “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmemektedir (F: ,146; p>,964). Öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görünmese de “26-35” yaş aralığındaki öğretmenlerin metnin kavranabilmesi için analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler de daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %21,4’ü “Sık Sık”, %57,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %78,5 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu istenilen düzeyde metnin kavranmasına yönelik sorularla metni çözümler.

**M11** “Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %32,8’i “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 292; p>,882). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %34,2 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma aşaması için kılavuz kitapta yer alan tüm etkinliklerin her okul ortamında yapılamayacağını düşündüklerini gösterir. Bu maddenin yapılabilirliği konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %32,8 “Genellikle” seçeneğiyle görüşlerini bildirmişlerdir.

**M12** “Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %47,1’i “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,800; p>,529). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %37,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğunun öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları görüşünde olduklarını gösterir.

**M13** “Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1’i “Hiçbir Zaman”, %18,7’si “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,201; p>,937). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %34,2 yapar.

**M14** “Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,67; p>,334). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %44,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmada yeterli düzeyde değıllerdir.

**M15** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında yaş aralığı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,357; p>,259). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %24,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağızdan kaynaklanan bir anlatım bozukluğuyla karşılaşmamaktadır.

**M16** “Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %51,4’ü “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %10’u “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F:1,458; p>,225). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu %51,4’ü “Bazen” seçeneğiyle görüşlerini belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi olarak çoğunluğu okuma aşamasında ciddi bir araç gereç eksikliği yaşamamaktadır.

**M17** “Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %22,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %35,7’si “Genellikle”, %4,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: ,954; p>,439). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma aşamasında okuma çalışmalarında sınıfların kalabalık olması sorunuyla karşılaşmıyorlar.

**M18** “Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %7,1’i “Bazen”, %31,4’ü “Genellikle”, %35,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: ,522; p>,720). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %35,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler %61,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında etkinlikleri tümü için zaman ayırmaya dikkat etmektedir.

**Tablo 9: Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması “Mezuniyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman			Bazen			Genellikle			Sık sık			Her zaman			F	p
	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans		
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.	0	0	0	1	3	0	3	16	0	0	12	1	5	28	1	,202	,817
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.	0	0	0	0	6	1	5	14	1	0	17	0	4	22	0	1,923	,154
8. Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım.	0	0	0	2	14	2	1	15	0	1	17	0	5	13	0	2,729	,073
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.	0	0	0	1	4	0	2	12	0	3	28	1	3	15	1	,437	,648
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler.	0	0	0	0	1	0	2	12	0	3	12	0	4	34	2	,684	,508
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir.	1	1	0	2	19	0	3	20	0	0	12	0	3	7	2	2,985	,057
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	0	2	0	2	7	0	3	30	0	2	15	2	2	5	0	,816	,447
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.	0	1	0	2	11	0	5	26	1	2	16	1	0	5	0	,359	,700
14. Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	0	1	0	1	10	0	3	22	2	5	23	0	0	3	0	,261	,771
15. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım.	0	3	0	4	29	1	2	14	0	2	11	1	1	2	0	,547	,581
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım.	0	6	0	3	31	2	3	16	0	2	5	0	1	1	0	2,974	,058
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam	1	14	1	2	20	0	6	18	1	0	3	0	0	4	0	,243	,785
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum.	0	0	0	0	5	0	4	17	1	2	23	0	3	14	1	,103	,902

Tablo 9’da öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasındaki görüşleri mezuniyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M6** “Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: ,202; p>,817). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görünmese de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin okuma metinlerini kılavuz kitaptaki yöntem ve tekniklere göre okutmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %67,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun okuma metinlerini kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere göre okutmaya dikkat etmeye çalıştıklarını gösterir.

**M7** “Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u “Bazen”, %28,5’i “Genellikle, %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 1,923; p>,154). Öğretmenler arasında istatistiksel bir fark olmamasına rağmen “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin okuma metinlerini sınıfa örnek okuma yapmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %37,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta örnek okuma yapmaya dikkat etmeye çalışmaktadır.

**M8** “Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %25,7’si “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %25,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir



fark görülmemektedir (F: 2,729;  $p>,073$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %25,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %51,4 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak okuma aşamasında okumadan önce okuma kurallarının hatırlatılmasına istenildiği kadar dikkat edilmemektedir.

**M9** “Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %7,1'i “Bazen”, “Genellikle”, %45,7'si “Sık Sık”, %27,1'i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında mezuniyet türüne göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,437;  $P>,648$ ). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltmede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7'si “Sık Sık”, %27,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşılıyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma çalışmalarının ardından okuma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları düzeltmede istenilen düzeyde dikkat etmektedir. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli okuma aşamasında okuma çalışmalarından önce okuma kurallarını hatırlatmada çok dikkat etmemesine rağmen okuma çalışmasının ardından oluşan hataları düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedirler.

**M10** “Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %1,4'ü “Bazen”, %20'si “Genellikle”, %21,4'ü “Sık Sık”, %57,1' “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmemektedir (F: ,684;  $p>,508$ ). Öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görünmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin metnin kavranabilmesi için analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler de daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %21,4'ü “Sık Sık”, %57,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %78,5 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu istenilen düzeyde metnin kavranmasına yönelik sorularla metni çözümler.

**M11** “Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %32,8’i “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,985;  $p>,057$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %34,2 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma aşaması için kılavuz kitapta yer alan tüm etkinliklerin her okul ortamında yapılamayacağını düşündüklerini gösterir. Bu maddenin yapılabilirliği konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %32,8 “Genellikle” seçeneğiyle görüşlerini bildirmişlerdir.

**M12** “Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %47,1’i “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,816;  $p>,447$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %37,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları görüşünde olduklarını gösterir.

**M13** “Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1’i “Hiçbir Zaman”, %18,7’si “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,359;  $p>,700$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %34,2 yapar.

**M14** “Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,261; p>,771). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %44,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmada yeterli düzeyde değıllerdir.

**M15** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşım ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında mezuniyet türü yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F:547; p>,581). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %24,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağızdan kaynaklanan bir anlatım bozukluğuyla karşılaşmamaktadır.

**M16** “Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %51,4’ü “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %10’u “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet türü yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,974; p>,058). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu %51,4’ü “Bazen” seçeneğiyle görüşlerini belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi olarak çoğunluğu okuma aşamasında ciddi bir araç gereç eksikliği yaşamamaktadır.

**M17** “Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %22,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %35,7’si “Genellikle”, %4,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: ,243; p>,785). Bu bulgulara göre

araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma aşamasında okuma çalışmalarında sınıfların kalabalık olması sorunuyla karşılaşmıyorlar.

**M18** “Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %7,1’i “Bazen”, %31,4’ü “Genellikle”, %35,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: ,103; p>,902). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %35,7’si “Sık Sık”, %25,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler %61,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında etkinlikleri tümü için zaman ayırmaya dikkat etmektedir.

**Tablo 10: Okuma/Dinleme/İzleme Aşaması “Kıdem” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.	1-4	0	0	2	0	2	1,074	,387
	5-9	0	3	8	8	9		
	10-14	0	0	3	4	7		
	15-24	0	0	2	0	5		
	25-30	0	0	1	1	5		
	30+	0	1	3	0	6		
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.	1-4	0	1	1	0	2	1,593	,164
	5-9	0	4	8	9	7		
	10-14	0	1	2	4	7		
	15-24	0	1	0	1	5		
	25-30	0	0	5	0	2		
	30+	0	0	4	3	3		
8. Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım.	1-4	0	1	1	0	2	,961	,459
	5-9	0	10	6	6	6		
	10-14	0	2	5	4	3		
	15-24	0	1	1	3	2		
	25-30	0	2	2	1	2		
	30+	0	2	1	4	3		
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.	1-4	0	1	0	1	2	1,529	,183
	5-9	0	2	7	14	5		
	10-14	0	1	2	5	6		
	15-24	0	0	2	4	1		
	25-30	0	0	1	5	1		
	30+	0	1	2	3	4		
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler.	1-4	0	0	2	1	1	,923	,485
	5-9	0	0	7	7	14		
	10-14	0	1	0	3	10		
	15-24	0	0	1	1	5		
	25-30	0	0	2	2	3		
	30+	0	0	2	1	7		
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir.	1-4	0	3	1	0	0	,936	,476
	5-9	0	10	6	9	3		
	10-14	1	4	4	2	3		
	15-24	0	1	3	1	2		
	25-30	1	2	3	0	1		
	30+	0	1	6	0	3		
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	1-4	0	1	3	0	0	,858	,530
	5-9	1	3	18	5	1		
	10-14	0	1	6	5	2		
	15-24	1	0	2	3	1		
	25-30	0	1	2	4	0		
	30+	0	3	2	2	3		
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.	1-4	0	1	2	1	0	,485	,817
	5-9	1	5	12	8	2		
	10-14	0	2	9	2	1		
	15-24	0	1	1	4	1		
	25-30	0	2	3	2	0		
	30+	0	2	5	2	1		

Tablo 10 (Devamı)

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
14. Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	1-4	0	0	2	2	0	1,909	,093
	5-9	0	9	12	7	0		
	10-14	1	1	2	9	1		
	15-24	0	0	5	2	0		
	25-30	0	0	3	3	1		
	30+	0	1	3	5	1		
15. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım.	1-4	0	0	1	3	0	1,970	,083
	5-9	1	16	8	2	1		
	10-14	0	6	2	5	1		
	15-24	2	3	1	1	0		
	25-30	0	4	2	0	1		
	30+	0	5	2	3	0		
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım.	1-4	1	1	1	0	1	1,795	,115
	5-9	4	18	5	1	0		
	10-14	0	6	6	2	0		
	15-24	1	3	2	1	0		
	25-30	0	3	2	1	1		
	30+	0	5	3	2	0		
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam	1-4	0	0	1	1	2	1,112	,365
	5-9	2	1	9	10	6		
	10-14	0	1	4	4	5		
	15-24	1	1	2	2	1		
	25-30	0	0	6	0	1		
	30+	1	0	3	5	1		
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum.	1-4	0	0	3	0	1	,212	,365
	5-9	0	3	7	11	7		
	10-14	0	1	3	6	4		
	15-24	0	1	1	4	1		
	25-30	0	0	4	1	2		
	30+	0	0	4	3	3		

Tablo 10’da öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasındaki görüşleri kıdem değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M6** “Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %18,7’si “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 1,057; p>,387). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görünmese de “5-9” yılları arasında çalışmış olan

öğretmenlerin okuma metinlerini kılavuz kitaptaki yöntem ve tekniklere göre okutmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,7'si “Sık Sık”, %48,5'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %67,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun okuma metinlerini kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere göre okutmaya dikkat etmeye çalıştıklarını gösterir.

**M7** “Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %10'u “Bazen”, %28,5'i “Genellikle”, %24,2'si “Sık Sık”, %37,1'i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 1,593;  $p>,164$ ). Öğretmenler arasında istatistiksel bir fark olmamasına rağmen “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin okuma metinlerini sınıfa örnek okuma yapmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2'si “Sık Sık”, %37,1'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %61,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta örnek okuma yapmaya dikkat etmeye çalışmaktadır.

**M8** “Okuma metinlerinde okumadan önce okuma kurallarını hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %25,7'si “Bazen”, %22,8'i “Genellikle”, %25,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,961;  $p>,459$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %25,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %51,4 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak okuma aşamasında okumadan önce okuma kurallarının hatırlatılmasına istenildiği kadar dikkat edilmemektedir.

**M9** “Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %7,1'i “Bazen”, “Genellikle”, %45,7'si “Sık Sık”, %27,1'i “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında kıdem yılına göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,529;  $P>,183$ ). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem

yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltmede daha titiz oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %27,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşılıyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma çalışmalarının ardından okuma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları düzeltmede istenilen düzeyde dikkat etmektedir. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli okuma aşamasında okuma çalışmalarından önce okuma kurallarını hatırlatmada çok dikkat etmemesine rağmen okuma çalışmasının ardından oluşan hataları düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedirler.

**M10** “Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %21,4’ü “Sık Sık”, %57,1’ “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmemektedir (F: ,923 ; p>,485). Öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görünmesi de “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin metnin kavranabilmesi için analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümler de daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %21,4’ü “Sık Sık”, %57,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %78,5 yapmaktadır. Bu da şu anlama gelmektedir ki nispi çoğunluk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu istenilen düzeyde metnin kavranmasına yönelik sorularla metni çözümler.

**M11** “Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikler her okul ortamında yapılabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %32,8’i “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,939; p>,476). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %17,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %34,2 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma aşaması için kılavuz kitapta yer alan tüm etkinliklerin her okul ortamında yapılamayacağını düşündüklerini gösterir. Bu maddenin yapılabilirliği konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %32,8 “Genellikle” seçeneğiyle görüşlerini bildirmişlerdir.



**M12** “Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %47,1’i “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,858;  $p>,530$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %37,1 yapmaktadır. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadıkları görüşünde olduklarını gösterir.

**M13** “Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1’i “Hiçbir Zaman”, %18,7’si “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,485;  $p>,817$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %27,1’i “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %34,2 yapar.

**M14** “Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,909;  $p>,093$ ). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %44,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmada yeterli düzeyde değillerdir.

**M15** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %20’si “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş

belirtmişlerdir. Bu madde bazında kıdem yılı yönünden öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,970; p>,083). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %20'si “Sık Sık”, %4,2'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %24,2 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağızdan kaynaklanan bir anlatım bozukluğuyla karşılaşmamaktadır.

**M16** “Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5'i “Hiçbir Zaman”, %51,4'ü “Bazen”, %27,1'i “Genellikle”, %10'u “Sık Sık”, %2,8'i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı yönünden aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,795; p>,115). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu %51,4'ü “Bazen” seçeneğiyle görüşlerini belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi olarak çoğunluğu okuma aşamasında ciddi bir araç gereç eksikliği yaşamamaktadır.

**M17** “Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %22,8'i “Hiçbir Zaman”, %30'u “Bazen”, %35,7'si “Genellikle”, %4,2'si “Sık Sık”, %5,7'si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F: 1,112; p>,365). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma aşamasında okuma çalışmalarında sınıfların kalabalık olması sorunuyla karşılaşmıyorlar.

**M18** “Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı “Hiçbir Zaman”, %7,1'i “Bazen”, %31,4'ü “Genellikle”, %35,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: ,212; p>,972). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %35,7'si “Sık Sık”, %25,7'si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler %61,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma/dinleme/izleme aşamasında etkinlikleri tümü için zaman ayırmaya dikkat etmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlköğretim altı, yedi, sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde konuşma aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 11: Konuşma Aşaması “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Genellikle		Sık sık		Her zaman		F	p
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K		
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	0	0	0	1	18	12	13	16	2	8	3,502	,066
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlattım.	0	0	4	3	7	7	15	13	7	14	1,411	,239
21. Konuşma sonrasında Öğrencilerin hatalarını düzelttim.	0	0	2	2	8	7	15	15	8	13	,709	,403
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm.	0	0	0	0	2	0	8	9	23	28	,932	,338
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.	2	0	10	4	12	27	7	3	2	3	1,187	,280
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.	2	2	9	7	20	13	1	9	1	6	6,066	<b>,016</b>
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım.	0	2	17	20	8	6	6	7	2	2	,338	,563
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım.	0	0	11	11	12	15	8	9	2	2	,012	,912
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam.	7	4	17	20	5	11	2	2	2	0	,064	,801
28. Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım	5	5	12	22	10	8	4	2	2	0	3,070	,084
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum.	1	0	10	10	12	19	6	4	4	4	,001	,978

Tablo 11’de öğretmenlerin konuşma aşamasındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M19** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü (0E+1K) “Bazen”, %42,8’i (18E+12K) “Genellikle”, %41,4’ü (13E+16K) “Sık Sık”, %14,2’si (2E+8K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında cinsiyet

yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 3,502; p>,066). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir fark görülme de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma aşamasına ait yöntem ve teknikleri kullanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunun görüşlerini %42,8'i "Genellikle", %41,4'ü "Sık Sık" seçenekleriyle tercih ettikleri görülür. Öğretmenlerin %41,4'ü "Sık Sık", %14,2'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %55,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma aşamasında kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikleri kullanmada istenilen düzeyde dikkatli değildir.

**M20** "Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım" maddesine ilişkin görüşleri %0'ı "Hiçbir Zaman", %10'u (4E+3K) "Bazen", %20'si (7E+7K) "Genellikle", %40'ı (15E+13K) "Sık Sık", %30'u (7E+14K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,411; p>,239). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülme de kadın öğretmenlerin erkeklere oranla konuşma sırasında uyulacak kurları öğrencilere hatırlatmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40'ı "Sık Sık", %30'u "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %70 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmaktadır.

**M21** "Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı "Hiçbir Zaman", %5,7'si (2E+2K) "Bazen", %21,4'ü (8E+7K) "Genellikle", %42,8'i (15E+15K) "Sık Sık", %30'u (8E+13K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F: ,709; p>,403). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir fark bulunmasa da kadın öğretmenlerin erkeklere oranla konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8'i "Sık Sık", %30'u "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8

yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli olmaktadır.

**M22** “Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %0’ı “Bazen”, %2,8’i (2E+OK) “Genellikle”, %24,2’si (8E+9K) “Sık Sık”, %72,8’i (23E+28K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,932; p>,338). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünöldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %97,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma bölümünde öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerine imkan sağlamada ve öğrencileri cesaretlendirmede istenilen düzeyde dikkatli davranmaktadır.

**M23** “Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i (2E+OK) “Hiçbir Zaman”, %20’si (10E+4K) “Bazen”, %55,7’si (12E+27K) “Genellikle”, %14,2’si (7E+3K) “Sık Sık”, %7,1’i (2E+3K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden istatikselsel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (F: 1,187; p>,280). Öğretmenler arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark görülmesi de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre konuşma aşaması için öğretmen kılavuz kitabında yer alan tüm etkinliklerin uygulanabileceğini daha fazla düşünmekte olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünöldüğünde çoğunluğunun %55,7’si “Genellikle” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasındaki etkinliklerin tümünün uygulanabileceğini düşünmemektedir.

**M24** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,7’si (1E+2K) “Hiçbir Zaman”, %22,8’i (9E+7K) “Bazen”, %47,1’i (20E+13K) “Genellikle”, %14,2’si (1E+9K) “Sık Sık”, %10’u (1E+6K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden istatikselsel olarak anlamlı bir fark görölmektedir (F: 6,066;

p<,016). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla öğrencilerin derste en fazla zevk aldıkları bölümün konuşma aşaması olduğu düşüncesine daha fazla sahip oldukları istatistiksel olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2'si "Sık Sık", %10'u "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %24,2 yapar. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamanın konuşma aşaması olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye %47,1 "Genellikle" seçeneği yönünde görüş belirtmiştir.

**M25** "Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8'i (0E+2K) "Hiçbir Zaman", %52,8'i (17E+20K) "Bazen", %20'si (8E+6K) "Genellikle", %18,5'i (6E+7K) "Sık Sık", %5,7'si (2E+2K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,338; p>,568). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile bazen karşılaştıkları yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,5'i "Sık Sık", %5,7'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenleri toplam olarak %24,2 yapar. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozukluğu ile karşılaşmadıklarını gösterir. Bu madde ile ilgili olarak Sandıkçı (2006; 76) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaştıkları sonucuna varmıştır.

**M26** "Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı "Hiçbir Zaman", %31,4'ü (11E+11K) "Bazen", %38,5'i (12E+15K) "Genellikle", %24,2'si (8E+9K) "Sık Sık", %5,7'si (2E+2K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,012; p>,912). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2'si "Sık Sık", %5,7'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %30 yapmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kelime hazinesinin yetersiz olmasından

kaynaklanan konuşma bozukluğuyla karşılaşmadıkları söylenebilir. Ancak Sandıkçı (2006; 82) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kelime hazinesinin öğrencilerde zayıf olmalarından ötürü konuşma yapmaktan kaçındıklarını ve anladıklarını ifade etmekte sıkıntı çektikleri yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır.

**M27** “Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %15,7’si (7E+4K) “Hiçbir Zaman”, %52,8’i (17E+20K) “Bazen”, %22,8’i (5E+11K) “Genellikle”, %5,7’si (2E+2K) “Sık Sık”, %2,8’i (2E+0K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,064; p>,801). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %68,5 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıfların kalabalık olması nedeniyle konuşma etkinliklerine gerekli zamanı gerektiği gibi olmasa da ayırabildikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

**M28** “Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,2’si (5E+5K) “Hiçbir Zaman”, %48,5’i (12E+22K) “Bazen”, %25,7’si (10E+8K) “Genellikle”, %8,5’i (4E+2K) “Sık Sık”, %2,8’i (2E+0K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: 3,070; p>,084). Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma aşamasında okuldaki araç gereç eksikliğiyle karşılaşmada ağırlıklı olarak %48,5 ile “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki konuşma şamasında bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler aşamayı aksaklığa uğratacak bir araç gereç eksikliğiyle karşılaşmamaktadır.

**M29** “Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü (1E+0K) “Hiçbir Zaman”, %28,5’i (10E+10K) “Bazen”, %44,2’si (12E+19K) “Genellikle”, %14,2’si (6E+4K) “Sık Sık”, %11,4’ü (4E+4K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,001; p>,978). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Genellikle” seçeneklerini tercih edenler

toplam olarak %25,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma aşamasında etkinliklerin tümü için istenilen düzeyde zaman ayıramamaktadır.

**Tablo 12: Konuşma Aşaması “Yaş” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Yas Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	20-25	0	0	4	5	0	3,066	,022
	26-35	0	1	12	13	2		
	36-41	0	0	3	2	6		
	42-47	0	0	2	2	2		
	40 - üstü	0	0	9	7	0		
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlattım.	20-25	0	2	3	3	1	1,765	,147
	26-35	0	4	7	8	9		
	36-41	0	0	1	5	5		
	42-47	0	0	1	4	1		
	40 - üstü	0	1	2	8	5		
21. Konuşma sonrasında Öğrencilerin hatalarını düzeltirim.	20-25	0	1	2	4	2	,248	,910
	26-35	0	1	5	13	9		
	36-41	0	0	3	5	3		
	42-47	0	0	2	2	2		
	40 - üstü	0	2	3	6	5		
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm.	20-25	0	0	0	1	8	1,200	,319
	26-35	0	0	1	9	18		
	36-41	0	0	0	1	10		
	42-47	0	0	0	3	3		
	40 - üstü	0	0	1	3	12		
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.	20-25	0	1	5	2	1	,930	,452
	26-35	1	1	14	3	2		
	36-41	0	0	7	2	1		
	42-47	1	1	5	0	0		
	40 - üstü	0	0	8	3	1		
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.	20-25	1	2	2	3	1	,553	,698
	26-35	2	7	14	3	2		
	36-41	1	3	2	1	4		
	42-47	0	1	5	0	0		
	40 - üstü	0	3	10	3	0		
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaştım.	20-25	1	2	2	3	1	,495	,740
	26-35	2	7	14	3	2		
	36-41	1	3	2	1	4		
	42-47	0	1	5	0	0		
	40 - üstü	0	3	10	3	0		



Tablo 12 (Devamı)

Madde	Yaş Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım	20-25	0	4	2	2	1	,103	,981
	26-35	0	8	11	7	2		
	36-41	0	3	5	1	1		
	42-47	0	3	0	3	0		
	40 - üstü	0	4	9	3	0		
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam.	20-25	0	0	0	5	4	1,989	,107
	26-35	1	3	6	16	2		
	36-41	0	0	4	5	2		
	42-47	0	1	2	2	1		
	40 - üstü	1	0	4	9	2		
28. Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım.	20-25	1	5	1	2	0	,857	,494
	26-35	6	11	9	2	0		
	36-41	1	8	2	0	0		
	42-47	1	2	2	1	0		
	40 - üstü	1	8	4	1	2		
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum.	20-25	0	2	5	1	1	,985	,422
	26-35	1	8	11	5	3		
	36-41	0	4	5	1	1		
	42-47	0	3	3	0	0		
	40 - üstü	0	3	7	3	3		

Tablo 12’de öğretmenlerin konuşma aşamasındaki görüşleri yaş değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M19** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulayırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 3,066; p>,022). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığındaki öğretmenlerin kılavuz kitabındaki konuşma aşamasına ait yöntem ve teknikleri kullanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunun görüşlerini %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık” seçenekleriyle tercih ettikleri görülür. Öğretmenlerin %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si

“Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %55,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma aşamasında kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikleri kullanmada istenilen düzeyde dikkatli değildir.

**M20** “Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin görüşleri %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,765; p>,147). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin konuşma sırasında uyulacak kurları öğrencilere hatırlatmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %70 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmaktadır.

**M21** “Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %21,4’ü “Genellikle”, %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında yaş aralığı yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F: ,248; p>,910). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden anlamlı bir fark bulunmasa da “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli olmaktadır.

**M22** “Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %0’ı “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,200; p>,319). Araştırmaya katılan

öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2'si “Sık Sık”, %72,8'i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %97,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma bölümünde öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerine imkan sağlamada ve öğrencileri cesaretlendirmede istenilen düzeyde dikkatli davranmaktadır.

**M23** “Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8'i “Hiçbir Zaman”, %20'si “Bazen”, %55,7'si “Genellikle”, %14,2'si “Sık Sık”, %7,1'i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (F: ,930; p>,452). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin konuşma aşaması için öğretmen kılavuz kitabında yer alan tüm etkinliklerin uygulanabileceğini daha fazla düşünmekte olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde çoğunluğunun %55,7'si “Genellikle” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasındaki etkinliklerin tümünün uygulanabileceğini düşünmemektedir.

**M24** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,7'si “Hiçbir Zaman”, %22,8'i “Bazen”, %47,1'i “Genellikle”, %14,2'si “Sık Sık”, %10'u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,553; p>,698). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2'si “Sık Sık”, %10'u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %24,2 yapar. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamanın konuşma aşaması olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye %47,1 “Genellikle” seçeneği yönünde görüş belirtmiştir.

**M25** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşım ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8'i “Hiçbir Zaman”, %52,8'i “Bazen”, %20'si “Genellikle”, %18,5'i “Sık Sık”, %5,7'si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında yaş aralığı

yönünden anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,495; p>,740). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile bazen karşılaştıkları yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,5'i "Sık Sık", %5,7'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenleri toplam olarak %24,2 yapar. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozukluğu ile karşılaşmadıklarını gösterir.

**M26** "Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı "Hiçbir Zaman", %31,4'ü "Bazen", %38,5'i "Genellikle", %24,2'si "Sık Sık", %5,7'si "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,103; p>,981). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2'si "Sık Sık", %5,7'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %30 yapmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozukluğuyla karşılaşmadıkları söylenebilir.

**M27** "Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %15,7'si "Hiçbir Zaman", %52,8'i "Bazen", %22,8'i "Genellikle", %5,7'si "Sık Sık", %2,8'i "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,986; p>,107). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %15,7'si "Hiçbir Zaman", %52,8'i "Bazen" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %68,5 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıfların kalabalık olması nedeniyle konuşma etkinliklerine gerekli zamanı gerektiği gibi olmasa da ayırabildikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

**M28** "Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,2'si "Hiçbir Zaman", %48,5'i "Bazen", %25,7'si "Genellikle", %8,5'i "Sık Sık", %2,8'i "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde

bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: ,857; p>,494). Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma aşamasında okuldaki araç gereç eksikliğiyle karşılaşmada ağırlıklı olarak %48,5 ile “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki konuşma şamasında bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler aşamayı aksaklığa uğratacak bir araç gereç eksikliğiyle karşılaşmamaktadır.

**M29** “Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %28,5’i “Bazen”, %44,2’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,985; p>,422). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Genellikle” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %25,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma aşamasında etkinliklerin tümü için istenilen düzeyde zaman ayıramamaktadır.

**Tablo 13: Konuşma Aşaması “Mezuniyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman			Bazen			Genellikle			Sık sık			Her zaman			F	p
	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans		
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	0	0	0	0	1	0	7	23	0	2	26	1	0	9	1	3,348	<b>,041</b>
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlattım.	0	0	0	0	7	0	2	12	0	4	22	2	3	18	0	,269	,765
21. Konuşma sonrasında Öğrencilerin hatalarını düzelttim.	0	0	0	2	2	0	1	14	0	4	25	1	2	18	1	,957	,389
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağladım ve onları bu konuda cesaretlendirdim.	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	16	0	7	42	2	,347	,708
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.	0	2	0	2	12	0	5	33	1	1	9	0	1	3	1	1,391	,256
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.	0	4	0	2	14	0	6	26	1	1	9	0	0	6	1	1,050	,355
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaştım.	0	2	0	3	33	1	5	8	1	1	12	0	0	4	0	,063	,939
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaştım.	0	0	0	2	19	1	4	22	1	3	14	0	0	4	0	,392	,677
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramadım.	1	1	0	0	4	0	3	12	1	5	32	0	0	10	1	1,056	,353
28. Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaştım.	0	9	1	4	30	0	3	15	0	0	5	1	2	0	0	2,494	,090
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayıramadım.	0	1	0	1	19	0	5	25	1	1	9	0	2	5	1	1,949	,150

Tablo 13’de öğretmenlerin konuşma aşamasındaki görüşleri mezuniyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M19** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 3,348; p>,041). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir fark görülme de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin kılavuz kitabındaki konuşma aşamasına ait yöntem ve teknikleri kullanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunun görüşlerini %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık” seçenekleriyle tercih ettikleri görülür. Öğretmenlerin %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %55,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma aşamasında kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikleri kullanmada istenilen düzeyde dikkatli değildir.

**M20** “Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin görüşleri %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: ,269; p>,765). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülme de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin konuşma sırasında uyulacak kuralları öğrencilere hatırlatmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %70 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmaktadır.

**M21** “Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %21,4’ü “Genellikle”, %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenler arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F: ,957; p>,389). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden anlamlı bir fark bulunmasa da “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli olmaktadır.

**M22** “Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %0’ı “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,347; p>,708). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %97,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma bölümünde öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerine imkan sağlamada ve öğrencileri cesaretlendirmede istenilen düzeyde dikkatli davranmaktadır.

**M23** “Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %20’si “Bazen”, %55,7’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (F: 1,391; p>,256). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin konuşma aşaması için öğretmen kılavuz kitabında yer alan tüm etkinliklerin uygulanabileceğini daha fazla düşünmekte olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde çoğunluğunun %55,7’si “Genellikle” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasındaki etkinliklerin tümünün uygulanabileceğini düşünmemektedir.



**M24** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,7’si “Hiçbir Zaman”, %22,8’i “Bazen”, %47,1’i “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,050; p>,355). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %24,2 yapar. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamanın konuşma aşaması olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye %47,1 “Genellikle” seçeneği yönünde görüş belirtmiştir.

**M25** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %18,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,063; p>,939). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile bazen karşılaştıkları yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenleri toplam olarak %24,2 yapar. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozukluğu ile karşılaşmadıklarını gösterir.

**M26** “Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %31,4’ü “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,392; p>,677). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %30 yapmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozukluğuyla karşılaşmadıkları söylenebilir.

**M27** “Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %5,7’si “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,056; p>,353). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %68,5 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıfların kalabalık olması nedeniyle konuşma etkinliklerine gerekli zamanı gerektiği gibi olmasa da ayırabildikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

**M28** “Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,2’si “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %25,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: 2,494; p>,090). Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma aşamasında okuldaki araç gereç eksikliğiyle karşılaşmada ağırlıklı olarak %48,5 ile “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki konuşma aşamasında bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler aşamayı aksaklığa uğratacak bir araç gereç eksikliğiyle karşılaşmamaktadır.

**M29** “Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %28,5’i “Bazen”, %44,2’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,949; p>,150). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Genellikle” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %25,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma aşamasında etkinliklerin tümü için istenilen düzeyde zaman ayıramamaktadır.

**Tablo 14: Konuşma Aşaması “Kıdem” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulayırım.	1-4	0	1	1	2	0	1,563	,173
	5-9	0	0	14	12	2		
	10-14	0	0	4	5	5		
	15-24	0	0	2	3	2		
	25-30	0	0	3	3	1		
	30+	0	0	6	4	0		
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım.	1-4	0	1	1	1	1	1,279	,280
	5-9	0	5	7	8	8		
	10-14	0	0	3	6	4		
	15-24	0	0	1	4	2		
	25-30	0	0	0	6	1		
	30+	0	1	2	3	5		
21. Konuşma sonrasında Öğrencilerin hatalarını düzeltirim.	1-4	0	1	1	1	1	,913	,461
	5-9	0	1	6	13	8		
	10-14	0	0	3	7	4		
	15-24	0	0	2	3	2		
	25-30	0	0	2	4	1		
	30+	0	2	1	2	5		
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm.	1-4	0	0	0	1	3	,794	,578
	5-9	0	0	1	8	19		
	10-14	0	0	0	2	12		
	15-24	0	0	0	3	4		
	25-30	0	0	0	2	5		
	30+	0	0	1	1	8		

**Tablo 14 (Devamı)**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.	1-4	0	0	4	0	0	,038	1,000
	5-9	1	8	12	4	3		
	10-14	0	2	10	2	0		
	15-24	1	0	4	1	1		
	25-30	0	1	5	1	0		
	30+	0	3	4	2	1		
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.	1-4	1	1	0	2	0	,886	,510
	5-9	2	7	14	3	2		
	10-14	1	4	4	2	3		
	15-24	0	1	4	0	2		
	25-30	0	0	5	2	0		
	30+	0	3	6	1	0		
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım.	1-4	0	0	2	2	0	1,142	,349
	5-9	0	19	4	4	1		
	10-14	1	6	0	5	2		
	15-24	1	4	1	0	1		
	25-30	0	4	3	0	0		
	30+	0	4	4	2	0		
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım	1-4	0	1	1	2	0	,241	,961
	5-9	0	11	9	5	3		
	10-14	0	3	6	4	1		
	15-24	0	2	2	3	0		
	25-30	0	1	6	0	0		
	30+	0	4	3	3	0		

**Tablo 14 (Devamı)**

<b>Madde</b>	<b>Kıdem</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Sık Sık</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam.	1-4	0	0	0	2	2	,635	,702
	5-9	1	3	4	16	4		
	10-14	0	0	5	7	2		
	15-24	0	1	2	3	1		
	25-30	0	0	4	2	1		
	30+	1	0	1	7	1		
28. Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım.	1-4	0	3	1	0	0	,866	,525
	5-9	7	13	6	2	0		
	10-14	1	6	5	2	0		
	15-24	0	4	2	1	0		
	25-30	1	2	2	1	1		
	30+	1	6	2	0	1		
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırıyorum.	1-4	0	1	3	0	0	,845	,540
	5-9	1	8	11	5	3		
	10-14	0	4	6	2	2		
	15-24	0	4	3	0	0		
	25-30	0	1	3	2	1		
	30+	0	2	5	1	2		

Tablo 14’de öğretmenlerin konuşma aşamasındaki görüşleri kıdem değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M19** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulayırım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %1,4’ü “Bazen”, %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,563; p>,173). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir fark görülmesi de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin kılavuz kitabındaki konuşma aşamasına ait yöntem ve teknikleri kullanmada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunun görüşlerini %42,8’i “Genellikle”, %41,4’ü “Sık Sık” seçenekleriyle tercih ettikleri görülür. Öğretmenlerin %41,4’ü “Sık Sık”, %14,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %55,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma aşamasında kılavuz kitaplarda belirtilen yöntem ve teknikleri kullanmada istenilen düzeyde dikkatli değildir.

**M20** “Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin görüşleri %0’ı “Hiçbir Zaman”, %10’u “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,279; p>,280). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmesi de “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin konuşma sırasında uyulacak kuralları öğrencilere hatırlatmada daha dikkatli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %40’ı “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %70 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmaktadır.

**M21** “Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %21,4’ü “Genellikle”, %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenler arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F: ,913; p>,491). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden anlamlı bir fark bulunmasa da “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %72,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konuşma sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli olmaktadır.

**M22** “Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkan sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %0’ı “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,794; p>,578). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %72,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %97,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma bölümünde öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerine imkan sağlamada ve öğrencileri cesaretlendirmede istenilen düzeyde dikkatli davranmaktadır.

**M23** “Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %20’si “Bazen”, %55,7’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %7,1’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (F: ,038; p>1,000). Öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesine de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin konuşma aşaması için öğretmen kılavuz yer alan tüm etkinliklerin uygulanabileceğini daha fazla düşünmekte olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde çoğunluğunun %55,7’si “Genellikle” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasındaki etkinliklerin tümünün uygulanabileceğini düşünmemektedir.

**M24** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,7’si “Hiçbir Zaman”, %22,8’i “Bazen”, %47,1’i “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,886; p>,510). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %10’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %24,2 yapar. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamanın konuşma aşaması olduğunu düşünmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye %47,1 “Genellikle” seçeneği yönünde görüş belirtmiştir.

**M25** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen”, %20’si “Genellikle”, %18,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,142; p>,349). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile bazen karşılaştıkları yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %18,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenleri toplam olarak %24,2 yapar. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozukluğu ile karşılaşmadıklarını gösterir.

**M26** “Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %31,4’ü “Bazen”, %38,5’i “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,247; p>,961). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %24,2’si “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %30 yapmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozukluğuyla karşılaşmadıkları söylenebilir.



**M27** “Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %5,7’si “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,635; p>,702). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %52,8’i “Bazen” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %68,5 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıfların kalabalık olması nedeniyle konuşma etkinliklerine gerekli zamanı gerektiği gibi olmasa da ayırabildikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

**M28** “Okulda gerekli araç, gereç ve materyalleri eksikliğiyle karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,2’si “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %25,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: ,866; p>,525). Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma aşamasında okuldaki araç gereç eksikliğiyle karşılaşmada ağırlıklı olarak %48,5 ile “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki konuşma aşamasında bu madde bazında araştırmaya katılan öğretmenler aşamayı aksaklığa uğratacak bir araç gereç eksikliğiyle karşılaşmamaktadır.

**M29** “Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %28,5’i “Bazen”, %44,2’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,845; p>,540). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %14,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Genellikle” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %25,7 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu konuşma aşamasında etkinliklerin tümü için istenilen düzeyde zaman ayıramamaktadır.

#### 4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlköğretim altı, yedi, sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde yazma aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 15: Yazma Aşaması “Cinsiyet” Değişkenine)**

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Genellikle		Sık sık		Her zaman		F	p
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K		
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	0	0	4	4	14	15	10	11	5	7	,142	,708
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlattım.	0	0	4	1	10	7	13	14	6	15	6,227	,015
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzelttim.	0	0	5	1	8	13	15	17	5	6	,553	,460
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	3	3	12	20	15	9	2	4	1	1	,301	,585
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	0	0	5	6	16	18	12	9	0	4	,199	,657
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaştım.	0	0	12	11	8	18	8	5	5	3	,586	,447
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaştım.	6	5	14	16	6	5	2	8	5	3	,112	,739
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaştım.	0	3	20	15	7	12	4	4	2	3	,231	,632
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlandım.	2	0	9	12	15	17	6	6	1	2	,216	,644
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırdım.	0	0	7	8	16	12	6	12	4	5	,527	,470

Tablo 15’de öğretmenlerin yazma aşamasındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M30** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %11,4’ü (4E+4K) “Bazen”, %41,4’ü (14E+15K) “Genellikle”, %30’u (10E+11K) “Sık Sık”, %12’si (5E+7K) “Her

Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,142; p>,708). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmesine de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yazma aşamasında kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere uymada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %47,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu istenilen düzeyde kılavuz kitaptaki yazma yöntem ve tekniklerine dikkat etmemektedir.

**M31** “Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si (4E+1K) “Bazen”, %24,2’si (10E+7K) “Genellikle”, %38,5’i (13E+14K) “Sık Sık”, %30’u (6E+15K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F: 6,227; p<,015). Bu bulgular gösteriyor ki kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yazma çalışmasından önce öğrencilere uymaları gereken kuralları hatırlatmada daha titiz davranmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %68,5 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmakta ancak istenilen düzeyde olmamaktadır.

**M32** “Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %8,5’i (5E+1K) “Bazen”, %30’u (8E+13K) “Genellikle”, %45,7’si (15E+17K) “Sık Sık”, %15,7’si (5E+6K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,553; p>,460). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler % 61, 4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli davranmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde titiz olamamaktadır. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan Türkçe

öğretmenlerinin yazma öncesinde de sonrasında da öğrencilere kuralları hatırlatmada ve hataları düzeltmede istekli oldukları ancak istenilen düzeyde başarılı olamadıklarını söyleyebiliriz.

**M33** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i (3E+3K) “Hiçbir Zaman”, %45,7’si (12E+20K) “Bazen”, %34,2’si (15E+9K) “Genellikle”, %8,5’i (2E+2K) “Sık Sık”, %2,8’i (1E+1K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,301; p>,585). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %11,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma aşamasının öğrencilerin en çok zevk aldıkları bölüm olduğu düşüncesine %45,7 “Bazen” şeklinde görüş belirtmiş. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasının öğrenci tarafından çok sevildiğini düşünmemektedir.

**M34** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %15,7’si (5E+6K) “Bazen”, %48,5’i (16E+18K) “Genellikle”, %30’u (12E+9K) “Sık Sık”, %5,7’si (0E+4K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,199; p>,657). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Genellikle” seçeneğinden yana tercih kullandıklarından konuşma aşaması çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

**M35** “Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %32,8’i (12E+11K) “Bazen”, %37,1’si (8E+18K) “Genellikle”, %18,5’i (8E+5K) “Sık Sık”, %11,4’ü (5E+3K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,586; p>,447). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı konuşma aşamasında sıkıntı “genellikle” çekmektedir.

**M36** “Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %15,7’si (6E+5K) “Hiçbir Zaman”, %42,8’i (14E+16K) “Bazen”, %15,7’si (6E+5K) “Genellikle”, %14,2’si (2E+8K) “Sık Sık”, %11,5’i (5E+3K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: ,112; p>,739). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfların kalabalık olmasından ötürü konuşma aşamasında “bazen” sıkıntı çekmekte ve bunu bir sorun olarak görmemektedirler.

**M37** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si (0E+3K) “Hiçbir Zaman”, %50’si (20E+15K) “Bazen”, %27,1’i (7E+12K) “Genellikle”, %11,4’ü (4E+4K) “Sık Sık”, %7,1’i (2E+3K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,231; p>,632). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %50 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarını sorun olarak görmemektedir.

**M38** “Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri %2,8’i (2E+0K) “Hiçbir Zaman”, %30’u (9E+12K) “Bazen”, %45,7’si (15E+17K) “Genellikle”, %17,1’i (6E+6K) “Sık Sık”, %4,2’si (1E+2K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,216; p>,644). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %21,4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu yazma aşamasında çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M39** “Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %21,4’ü (7E+8K) “Bazen”, %40’ı (16E+12K) “Genellikle”, %25,7’si (6E+12K) “Sık Sık”, %12,8’i (4E+5K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,527; p>,470). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %40 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde gerçekleştirememektedir.

**Tablo 16: Yazma Aşaması “Yaş” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Yas Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	20-25	0	1	4	2	2	,762	,554
	26-35	0	1	12	12	3		
	36-41	0	2	3	1	5		
	42-47	0	0	4	2	0		
	40 - üstü	0	4	6	4	2		
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlattım.	20-25	0	1	4	2	2	,828	,512
	26-35	0	1	7	13	7		
	36-41	0	0	2	4	5		
	42-47	0	0	2	2	2		
	40 - üstü	0	3	2	6	5		
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzelttim.	20-25	0	1	2	4	2	,052	,995
	26-35	0	2	8	15	3		
	36-41	0	1	3	5	2		
	42-47	0	0	3	2	1		
	40 - üstü	0	2	5	6	3		
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	20-25	0	5	3	0	1	,408	,802
	26-35	5	11	9	2	1		
	36-41	1	5	3	2	0		
	42-47	0	4	2	0	0		
	40 - üstü	0	7	7	2	0		
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	20-25	0	0	4	5	0	,436	,782
	26-35	0	3	16	8	1		
	36-41	0	3	4	2	2		
	42-47	0	2	2	1	1		
	40 - üstü	0	3	8	5	0		

**Tablo 16 (Devamı)**

Madde	Yas Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım.	20-25	0	4	1	2	2	,511	,728
	26-35	0	8	13	4	3		
	36-41	0	5	5	0	1		
	42-47	0	2	2	1	1		
	40 - üstü	0	4	5	6	1		
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşırım.	20-25	2	5	1	1	0	1,604	,184
	26-35	3	15	4	3	3		
	36-41	2	5	2	2	0		
	42-47	2	2	0	1	1		
	40 - üstü	2	3	4	3	4		
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşırım.	20-25	0	4	2	2	1	,786	,538
	26-35	0	15	9	0	4		
	36-41	2	4	1	3	0		
	42-47	0	5	1	0	0		
	40 - üstü	0	7	6	3	0		
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	20-25	0	3	6	0	0	1,647	,173
	26-35	1	13	9	4	1		
	36-41	0	2	4	4	1		
	42-47	0	1	4	0	1		
	40 - üstü	1	2	9	4	0		
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım.	20-25	0	1	4	3	1	1,350	,261
	26-35	0	7	8	11	2		
	36-41	0	2	3	2	4		
	42-47	0	2	4	0	0		
	40 - üstü	0	3	9	2	2		



Tablo 16’da öğretmenlerin yazma aşamasındaki görüşleri yaş değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M30** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulayım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %11,4’ü “Bazen”, %41,4’ü “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,762; p>,554). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmesi de “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin yazma aşamasında kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere uymada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %47,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu istenilen düzeyde kılavuz kitaptaki yazma yöntem ve tekniklerine dikkat etmemektedir.

**M31** “Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %24,2’si “Genellikle”, %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,828; p>,512). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %68,5 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmakta ancak istenilen düzeyde olmamaktadır.

**M32** “Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %8,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,052; p>,995). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih

edenler % 61, 4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli davranmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde titiz olamamaktadır. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde de sonrasında da öğrencilere kuralları hatırlatmada ve hataları düzeltmede istekli oldukları ancak istenilen düzeyde başarılı olamadıklarını söyleyebiliriz.

**M33** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %45,7’si “Bazen”, %34,2’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,408; p>,802). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %11,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma aşamasının öğrencilerin en çok zevk aldıkları bölüm olduğu düşüncesine %45,7 “Bazen” şeklinde görüş belirtmiş. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasının öğrenci tarafından çok sevildiğini düşünmemektedir.

**M34** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %48,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,436; p>,782). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Genellikle” seçeneğinden yana tercih kullandıklarından konuşma aşaması çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

**M35** “Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %32,8’i “Bazen”, %37,1’si “Genellikle”, %18,5’i “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,511; p>,728). Araştırmaya katılan

öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı konuşma aşamasında sıkıntı “genellikle” çekmektedir.

**M36** “Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,604; p>,184). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfların kalabalık olmasından ötürü konuşma aşamasında “bazen” sıkıntı çekmekte ve bunu bir sorun olarak görmemektedirler.

**M37** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %50’si “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %11,4’ü “Sık Sık”, %7,1’ “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,786; p>,538). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %50 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarını sorun olarak görmemektedir.

**M38** “Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,647; p>,173). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %21,4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu yazma aşamasında çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M39** “Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %21,4’ü “Bazen”, %40’ı “Genellikle”, %25,7’si “Sık Sık”, %12,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,350; p>,261). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %40 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde gerçekleştirememektedir.

**Tablo 17: Yazma Aşaması “Mezuniyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman			Bazen			Genellikle			Sık sık			Her zaman			F	p
	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans	Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Yüksek Lisans		
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygularım.	0	0	0	3	5	0	3	25	1	1	20	0	2	9	1	,803	,452
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım.	0	0	0	2	3	0	2	13	2	2	25	0	3	18	0	1,525	,225
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim.	0	0	0	2	3	1	2	18	1	2	30	0	3	8	0	2,123	,128
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	0	6	0	4	28	0	4	19	1	1	5	0	0	1	1	3,411	<b>,039</b>
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	0	0	0	2	9	0	4	30	0	3	17	1	0	3	1	2,763	,070
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşıyorum.	0	0	0	1	20	2	2	24	0	5	8	0	1	7	0	3,004	,056
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşıyorum.	1	9	1	0	29	1	2	9	0	3	7	0	3	5	0	5,734	<b>,005</b>
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşıyorum.	0	2	0	3	30	2	4	15	0	2	6	0	0	5	0	,681	,510
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanıyorum.	1	1	0	1	19	1	6	26	0	1	11	0	0	2	1	,557	,576
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırıyorum.	0	0	0	2	12	1	5	23	0	1	17	0	1	7	1	,231	,794

Tablo 17’de öğretmenlerin yazma aşamasındaki görüşleri mezuniyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M30** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulam” maddesine ilişkin öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %11,4’ü “Bazen”, %41,4’ü “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,803; p>,452). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmesi de “fakülte” mezunu olan öğretmenlerin yazma aşamasında kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere uymada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %47,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu istenilen düzeyde kılavuz kitaptaki yazma yöntem ve tekniklerine dikkat etmemektedir.

**M31** “Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %24,2’si “Genellikle”, %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,525; p>,225). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %68,5 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmakta ancak istenilen düzeyde olmamaktadır.

**M32** “Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %8,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,123; p>,128). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler % 61, 4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük

bir çoğunluğu yazma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli davranmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde titiz olamamaktadır. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde de sonrasında da öğrencilere kuralları hatırlatmada ve hataları düzeltmede istekli oldukları ancak istenilen düzeyde başarılı olamadıklarını söyleyebiliriz.

**M33** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %45,7’si “Bazen”, %34,2’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. (F: 3,411; p<,039). Fakülte muzunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla yazma aşamasının öğrencinin en çok zevk aldığı bölüm olduğu düşüncesinin çok daha fazla olduğu anlamlı bir fark olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %11,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma aşamasının öğrencilerin en çok zevk aldıkları bölüm olduğu düşüncesine %45,7 “Bazen” şeklinde görüş belirtmiş. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasının öğrenci tarafından çok sevildiğini düşünmemektedir.

**M34** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %48,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,763; p>,070). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Genellikle” seçeneğinden yana tercih kullandıklarından konuşma aşaması çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

**M35** “Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %32,8’i “Bazen”, %37,1’si “Genellikle”, %18,5’i “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 3,004;  $p>,056$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı konuşma aşamasında sıkıntı “genellikle” çekmektedir.

**M36** “Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmektedir (F: 5,734;  $p<,005$ ). Fakülte mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla yazma aşamasında sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaştıkları görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfların kalabalık olmasından ötürü konuşma aşamasında “bazen” sıkıntı çekmekte ve bunu bir sorun olarak görmemektedirler.

**M37** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %50’si “Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %11,4’ü “Sık Sık”, %7,1’ “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,681;  $p>,510$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %50 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarını sorun olarak görmemektedir.

**M38** “Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,557;  $p>,576$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her



Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %21,4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu yazma aşamasında çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M39** “Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %21,4’ü “Bazen”, %40’ı “Genellikle”, %25,7’si “Sık Sık”, %12,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,231; p>,794). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %40 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde gerçekleştirememektedir.

**Tablo 18: Yazma Aşaması “Kıdem” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uyguladım.	1-4	0	0	2	2	0	1,007	,429
	5-9	0	2	13	9	4		
	10-14	0	2	3	4	5		
	15-24	0	0	4	2	1		
	25-30	0	2	4	1	0		
	30+	0	2	3	3	2		
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım.	1-4	0	1	0	1	2	1,551	,177
	5-9	0	1	9	12	6		
	10-14	0	0	4	5	5		
	15-24	0	0	1	3	3		
	25-30	0	0	2	4	1		
	30+	1	3	1	2	4		
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim.	1-4	0	0	1	1	2	1,295	,272
	5-9	0	3	8	15	2		
	10-14	0	1	3	7	3		
	15-24	0	0	3	3	1		
	25-30	0	1	3	3	0		
	30+	0	1	3	3	3		
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	1-4	0	3	1	0	0	,476	,824
	5-9	5	11	9	1	2		
	10-14	1	6	5	2	0		
	15-24	0	5	1	1	0		
	25-30	0	1	5	1	0		
	30+	0	6	3	1	0		
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	1-4	0	1	1	2	0	0,713	,641
	5-9	0	2	17	8	1		
	10-14	0	2	6	4	2		
	15-24	0	3	2	2	0		
	25-30	0	0	5	1	1		
	30+	0	3	3	4	0		
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaştım.	1-4	0	2	0	1	1	0,417	,865
	5-9	0	10	12	2	4		
	10-14	0	4	6	3	1		
	15-24	0	2	3	1	0		
	25-30	0	1	4	2	1		
	30+	0	4	1	4	0		
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaştım.	1-4	2	1	1	0	0	1,216	,310
	5-9	3	15	4	4	2		
	10-14	2	8	2	1	1		
	15-24	1	3	0	2	1		
	25-30	2	0	3	0	2		
	30+	1	3	1	3	2		

**Tablo 18 (Devamı)**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaştım.	1-4	0	2	0	1	1	2,204	0,54
	5-9	0	17	9	0	2		
	10-14	1	3	3	4	2		
	15-24	1	5	1	0	0		
	25-30	0	4	2	1	0		
	30+	0	4	4	2	0		
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	1-4	0	0	4	0	0	5,003	0,50
	5-9	1	16	10	1	0		
	10-14	0	1	5	7	1		
	15-24	0	2	4	0	1		
	25-30	0	0	4	2	1		
	30+	1	2	5	2	0		
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım.	1-4	0	0	2	2	0	1,073	,388
	5-9	0	7	8	12	1		
	10-14	0	2	5	1	6		
	15-24	0	2	4	1	0		
	25-30	0	2	3	1	1		
	30+	0	2	6	1	1		

Tablo 18’de öğretmenlerin yazma aşamasındaki görüşleri kıdem değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M30** “Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygulayırım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %11,4’ü “Bazen”, %41,4’ü “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bu madde bazında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,007; p>,429). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark görülmesi de “5-9” yılları arası çalışmış olan öğretmenlerin yazma aşamasında kılavuz kitapta belirtilen yöntem ve tekniklere uymada daha dikkatli oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %30’u “Sık Sık”, %12’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %47,1 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu istenilen düzeyde kılavuz kitaptaki yazma yöntem ve tekniklerine dikkat etmemektedir.

**M31** “Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si “Bazen”, %24,2’si “Genellikle”, %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,551; p>,177). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %38,5’i “Sık Sık”, %30’u “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %68,5 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatmada dikkatli davranmakta ancak istenilen düzeyde olmamaktadır.

**M32** “Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %8,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,295; p>,272). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %45,7’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler % 61, 4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltmede dikkatli davranmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde titiz olamamaktadır. Yukarıdaki maddeyi de düşündüğümüzde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde de sonrasında da öğrencilere kuralları hatırlatmada ve hataları düzeltmede istekli oldukları ancak istenilen düzeyde başarılı olamadıklarını söyleyebiliriz.

**M33** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %45,7’si “Bazen”, %34,2’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. (F: ,476; p>,824). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %2,8’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %11,4 yapar. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma aşamasının öğrencilerin en çok zevk aldıkları bölüm olduğu düşüncesine %45,7 “Bazen” şeklinde görüş belirtmiş. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan

öğretmenlerin çoğunluğu konuşma aşamasının öğrenci tarafından çok sevildiğini düşünmemektedir.

**M34** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %15,7’si “Bazen”, %48,5’i “Genellikle”, %30’u “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,713; p>,641). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Genellikle” seçeneğinden yana tercih kullandıklarından konuşma aşaması çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

**M35** “Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %32,8’i “Bazen”, %37,1’si “Genellikle”, %18,5’i “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,417; p>,865). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı konuşma aşamasında sıkıntı “genellikle” çekmektedir.

**M36** “Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin öğretmenlerin %15,7’si “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %14,2’si “Sık Sık”, %11,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir (F: 1,216; p>,310). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %42,8 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfların kalabalık olmasından ötürü konuşma aşamasında “bazen” sıkıntı çekmekte ve bunu bir sorun olarak görmemektedirler.

**M37** “Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %4,2’si “Hiçbir Zaman”, %50’si

“Bazen”, %27,1’i “Genellikle”, %11,4’ü “Sık Sık”, %7,1’ “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,204; p>,054). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %50 “Bazen” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarını sorun olarak görmemektedir.

**M38** “Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %30’u “Bazen”, %45,7’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F: 5,003; p<,000). Öğretmenlerden “5-9” yılları arası çalışmış olanlar yazma aşamasında çeşitli araç ve gereç kullanımına diğer öğretmenlere oranla daha fazla dikkat etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %17,1’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenlerin toplamı %21,4 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin nispi çoğunluğu yazma aşamasında çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M39** “Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %21,4’ü “Bazen”, %40’ı “Genellikle”, %25,7’si “Sık Sık”, %12,8’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,073; p>,338). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %40 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırmaya çalışmakta ancak istenilen düzeyde gerçekleştirememektedir.

#### 4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde “İlköğretim altı, yedi, sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde dil bilgisi aşamasına görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 19: Dil Bilgisi Aşaması “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Hiçbir zaman		Bazen		Genellikle		Sık sık		Her zaman		F	p
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K		
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.	0	0	2	2	9	7	12	14	10	14	,632	,429
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.	7	3	14	25	6	5	4	2	2	2	,080	,778
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	0	0	6	3	16	22	5	7	6	5	,043	,836
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	1	0	13	6	11	14	4	10	4	7	5,494	<b>,022</b>
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.	2	4	21	20	5	8	4	3	1	2	,001	,971
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	10	10	12	18	6	5	2	4	3	0	,549	,461
46. Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	0	2	17	17	11	10	3	6	2	2	,001	,980
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	0	0	7	6	16	16	6	11	4	4	,411	,524
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.	0	0	2	1	6	7	10	10	15	19	,301	,585

Tablo 19’da öğretmenlerin dil bilgisi aşamasındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M40** “Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %5,7’si (2E+2K) “Bazen”, %22,8’i (9E+7K) “Genellikle”, %37,1’i (12E+14K) “Sık Sık”, %34,2’si (10E+14K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,632; p>,429). Araştırmaya katılan

öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1'i "Sık Sık", %34,2'si "Her Zaman" seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %57,1 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında istenilen düzeyde ilişki kuramamaktadır.

**M41** "Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,22'si (7E+3K) "Hiçbir Zaman", %55,7'si (14E+25K) "Bazen", %15,7'si (6E+5K) "Genellikle", %8,5'i (4E+2K) "Sık Sık", %5,7'si (2E+2K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,080; p>,778).

**M42** "Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0'ı "Hiçbir Zaman", %12,8'i (6E+3K) "Bazen", %54,2'si (16E+22K) "Genellikle", %17,1'i (5E+7K) "Sık Sık", %15,7'si (6E+5K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,043; p>,836). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %54,2 "Genellikle" seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olamadığını düşünmektedir.

**M43** "Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4'ü (1E+0K) "Hiçbir Zaman", %27,1'i (13E+6K) "Bazen", %35,7'si (11E+14K) "Genellikle", %20'si (4E+10K) "Sık Sık", %15,7'si (4E+7K) "Her Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmektedir (F: 5,494; p<,022). Bu bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla Türkçe dersinde öğrencilerin en çok dil bilgisi aşamasından zevk aldıklarını düşünmektedirler.

**M44** "Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5'i (2E+4K) "Hiçbir Zaman", %58,5'i (21E+20K) "Bazen", %18,5'i (5E+8K) "Genellikle", %10'u (4E+3K) "Sık Sık", %4,2'si



(1E+2K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,001; p>,971). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneline bakıldığında %58,5’i “Bazen” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmemektedirler.

**M45** “Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %28,5’i (10E+10K) “Hiçbir Zaman”, %42,8’i (12E+18K) “Bazen”, %15,7’si (6E+5K) “Genellikle”, %8,5’i (2E+4K) “Sık Sık”, %4,2’si (3E+OK) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,549; p>,461). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %12,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi konularının çok olmasının dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmemektedir.

**M46** “Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i (0E+2K) “Hiçbir Zaman”, %48,5’i (17E+17K) “Bazen”, %30’u (11E+10K) “Genellikle”, %12,8’i (3E+6K) “Sık Sık”, %5,7’si (2E+2K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,001; p>,980). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi öğretim için öğrenci seviyesinin düşük olduğunu nadiren düşünmekte, genel olarak bu aşamada böyle bir sıkıntı görmemektedir.

**M47** “Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %18,5’i (7E+6K) “Bazen”, (16E+16K) “Genellikle”, %24,2’si (6E+11K) “Sık Sık”, %11,4’ü (4E+4K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,411; p>,524). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %45,7 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi becerilerin kazandırmada çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M48** “Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si (2E+1K) “Bazen”, %18,5’i (6E+7K) “Genellikle”, %28,5’i (10E+10K) “Sık Sık”, %48,5’i (15E+19K) “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,301; p>,585). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %91,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedir.

**Tablo 20: Dil Bilgisi Aşaması “Yaş” Değişkenine İlişkin Görüşleri**

Madde	Yaş Aralığı	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.	20-25	0	0	2	4	3	2,688	,039
	26-35	0	4	7	13	4		
	36-41	0	0	1	5	5		
	42-47	0	0	1	1	4		
	40 - üstü	0	0	5	3	8		
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.	20-25	0	8	0	1	0	,217	,928
	26-35	6	14	2	4	2		
	36-41	3	5	2	0	1		
	42-47	0	3	3	0	0		
	40 - üstü	1	9	4	1	1		
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	20-25	0	1	6	0	2	,105	,980
	26-35	0	3	16	7	2		
	36-41	0	2	5	1	3		
	42-47	0	0	4	2	0		
	40 - üstü	0	3	7	2	4		
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	20-25	0	1	4	2	2	1,680	,165
	26-35	1	8	11	5	3		
	36-41	0	2	3	4	2		
	42-47	0	1	1	2	2		
	40 - üstü	0	7	6	1	2		
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.	20-25	1	5	1	2	0	,910	,463
	26-35	2	16	4	3	3		
	36-41	1	5	4	1	0		
	42-47	2	3	1	0	0		
	40 - üstü	0	12	3	1	0		
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	20-25	1	4	2	2	0	,860	,493
	26-35	4	15	7	2	0		
	36-41	5	3	0	1	2		
	42-47	3	2	1	0	0		
	40 - üstü	7	6	1	1	1		
46. Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	20-25	0	4	2	3	0	,312	,869
	26-35	1	14	7	4	2		
	36-41	1	5	3	0	2		
	42-47	0	4	2	0	0		
	40 - üstü	0	7	7	2	0		
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	20-25	0	0	6	3	0	,659	,623
	26-35	0	7	12	7	2		
	36-41	0	1	5	3	2		
	42-47	0	3	1	1	1		
	40 - üstü	0	2	8	3	3		
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.	20-25	0	0	2	0	7	,855	,496
	26-35	0	3	3	12	10		
	36-41	0	0	3	0	8		
	42-47	0	0	1	2	3		
	40 - üstü	0	0	4	6	6		

Tablo 20’de öğretmenlerin dil bilgisi aşamasındaki görüşleri yaş değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M40** “Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F: 2,688; p<,039). “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %57,1 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında istenilen düzeyde ilişki kuramamaktadır.

**M41** “Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,22si “Hiçbir Zaman”, %55,7’si “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,217; p>,928).

**M42** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %54,2’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,105; p>,980). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %54,2 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olamadığını düşünmektedir.

**M43** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %27,1’i “Bazen”, %35,7’si “Genellikle”, %20’si

“Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: 1,680; p>,165).

**M44** “Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %58,5’i “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %10’u “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,910; p>,463). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneline bakıldığında %58,5’i “Bazen” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmemektedirler.

**M45** “Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %28,5’i “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,860; p>,493). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %12,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi konularının çok olmasının dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmemektedir.

**M46** “Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %12,8’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,312; p>,869). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi öğretim için öğrenci seviyesinin düşük olduğunu nadiren düşünmekte, genel olarak bu aşamada böyle bir sıkıntı görmemektedir.

**M47** “Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %18,5’i “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,659; p>,623). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %45,7 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi becerilerin kazandırmada çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M48** “Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında yaş aralığı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,855; p>,496). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %91,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedir.

**Tablo 21: Dil Bilgisi Aşaması “Mezuniyet” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Mezuniyet	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık sık	Her Zaman	F	p
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.	Eğitim Enstitüsü	0	0	3	1	5	1,707	0,189
	Fakülte	0	4	13	25	17		
	Yüksek Lisans	0	0	0	0	2		
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.	Eğitim Enstitüsü	1	6	1	0	1	0,128	0,880
	Fakülte	9	31	10	6	3		
	Yüksek Lisans	0	2	0	0	0		
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	Eğitim Enstitüsü	0	1	6	0	2	0,165	0,848
	Fakülte	0	8	30	12	9		
	Yüksek Lisans	0	0	2	0	0		
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	Eğitim Enstitüsü	0	5	2	0	2	0,541	0,585
	Fakülte	1	14	21	14	9		
	Yüksek Lisans	0	0	2	0	0		
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.	Eğitim Enstitüsü	0	7	2	0	0	1,334	0,270
	Fakülte	5	33	11	7	3		
	Yüksek Lisans	1	1	0	0	0		
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	Eğitim Enstitüsü	5	4	0	0	0	2,533	0,087
	Fakülte	14	26	10	6	3		
	Yüksek Lisans	1	0	1	0	0		
46. Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	Eğitim Enstitüsü	0	3	5	1	0	0,146	0,865
	Fakülte	2	31	14	8	4		
	Yüksek Lisans	0	0	2	0	0		
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	Eğitim Enstitüsü	0	1	6	2	0	2,043	0,138
	Fakülte	0	12	26	14	7		
	Yüksek Lisans	0	0	0	1	1		
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.	Eğitim Enstitüsü	0	0	2	3	4	0,787	0,459
	Fakülte	0	3	11	17	28		
	Yüksek Lisans	0	0	0	0	2		

Tablo 21’de öğretmenlerin dil bilgisi aşamasındaki görüşleri mezuniyet değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M40** “Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,707;  $p>,189$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %57,1 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında istenilen düzeyde ilişki kuramamaktadır.

**M41** “Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,22’si “Hiçbir Zaman”, %55,7’si “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,128;  $p>,880$ ).

**M42** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %54,2’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,165;  $p>,848$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %54,2 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığını düşünmektedir.

**M43** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %27,1’i “Bazen”, %35,7’si “Genellikle”, %20’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan



öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: ,541; p>,585).

**M44** “Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %58,5’i “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %10’u “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,334; p>,270). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneline bakıldığında %58,5’i “Bazen” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmemektedirler.

**M45** “Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %28,5’i “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,533; p>,087). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %12,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi konularının çok olmasının dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmemektedir.

**M46** “Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %12,8’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,146; p>,865). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi öğretim için öğrenci seviyesinin düşük olduğunu nadiren düşünmekte, genel olarak bu aşamada böyle bir sıkıntı görmemektedir.

**M47** “Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %18,5’i “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,043; p>,138). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %45,7 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi becerilerin kazandırmada çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M48** “Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında mezuniyet türü yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,787; p>,459). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %91,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedir.

**Tablo 22: Dil Bilgisi “Kıdem” Değişkenine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.	1-4	0	0	1	2	1	1,129	,356
	5-9	0	3	8	12	5		
	10-14	0	1	1	7	5		
	15-24	0	0	1	2	4		
	25-30	0	0	2	1	4		
	30+	0	0	3	2	5		
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.	1-4	0	4	0	0	0	,445	,846
	5-9	5	16	2	4	1		
	10-14	4	6	2	1	1		
	15-24	0	3	3	0	1		
	25-30	1	3	2	1	0		
	30+	0	7	2	0	1		
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.	1-4	0	1	2	1	1	,854	,533
	5-9	1	8	11	5	3		
	10-14	0	3	4	5	2		
	15-24	0	1	1	2	3		
	25-30	0	2	4	1	0		
	30+	0	5	3	0	2		
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.	1-4	0	0	2	1	1	1,485	,198
	5-9	1	8	11	5	3		
	10-14	0	3	4	5	2		
	15-24	0	1	1	2	3		
	25-30	0	2	4	1	0		
	30+	0	5	3	0	2		
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.	1-4	0	1	1	1	1	2,661	,023
	5-9	3	19	3	1	2		
	10-14	0	5	5	4	0		
	15-24	2	4	1	0	0		
	25-30	1	3	2	1	0		
	30+	0	9	1	0	0		
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	1-4	2	2	0	0	0	2,092	,067
	5-9	3	15	8	2	0		
	10-14	3	5	1	3	2		
	15-24	4	2	1	0	0		
	25-30	4	3	0	0	0		
	30+	4	3	1	1	1		
46. Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	1-4	0	1	0	2	0	,919	,488
	5-9	1	14	8	3	2		
	10-14	0	7	3	2	2		
	15-24	1	4	2	0	0		
	25-30	0	3	2	2	0		
	30+	0	4	6	0	0		

**Tablo 22 (Devamı)**

Madde	Kıdem	Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Sık Sık	Her Zaman	F	p
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.	1-4	0	0	2	1	0	1,435	,215
	5-9	0	7	14	6	1		
	10-14	0	1	6	5	2		
	15-24	0	3	1	2	1		
	25-30	0	0	3	1	3		
	30+	0	2	5	2	1		
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.	1-4	0	0	0	0	3	1,927	,090
	5-9	0	3	4	10	11		
	10-14	0	0	3	2	9		
	15-24	0	0	1	2	4		
	25-30	0	0	0	2	5		
	30+	0	0	4	4	2		

Tablo 22’de öğretmenlerin dil bilgisi aşamasındaki görüşleri kıdem değişkenine göre analiz edilerek anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tabloda yer alan sayısal bilgiler, sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

**M40** “Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, %22,8’i “Genellikle”, %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,129;  $p>,356$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %37,1’i “Sık Sık”, %34,2’si “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam olarak %57,1 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında istenilen düzeyde ilişki kuramamaktadır.

**M41** “Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,22si “Hiçbir Zaman”, %55,7’si “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,445;  $p>,846$ ).

**M42** “Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %12,8’i “Bazen”, %54,2’si “Genellikle”, %17,1’i “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,854; p>,533). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %54,2 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine istenilen düzeyde uygun olmadığını düşünmektedir.

**M43** “Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %1,4’ü “Hiçbir Zaman”, %27,1’i “Bazen”, %35,7’si “Genellikle”, %20’si “Sık Sık”, %15,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında anlamlı bir istatistiksel fark görülmemektedir (F: 1,485; p>,198).

**M44** “Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,5’i “Hiçbir Zaman”, %58,5’i “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %10’u “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F: 2,661; p<,023). Kıdem yılı “5-9” yıl arası olan öğretmenler yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini anlamlı bir farkla diğer öğretmenlere oranla düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneline bakıldığında %58,5’i “Bazen” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmemektedirler.

**M45** “Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %28,5’i “Hiçbir Zaman”, %42,8’i “Bazen”, %15,7’si “Genellikle”, %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 2,092; p>,067). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %8,5’i “Sık Sık”, %4,2’si “Her Zaman”

seçeneklerini işaretleyenler toplam olarak %12,8 yapmaktadır. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi konularının çok olmasının dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmemektedir

**M46** “Öğrenci seviyelerinin düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,8’i “Hiçbir Zaman”, %48,5’i “Bazen”, %30’u “Genellikle”, %12,8’i “Sık Sık”, %5,7’si “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: ,919; p>,488). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %48,5 “Bazen” seçeneğini tercih etmiştir. Bu da gösteriyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi öğretim için öğrenci seviyesinin düşük olduğunu nadiren düşünmekte, genel olarak bu aşamada böyle bir sıkıntı görmemektedir.

**M47** “Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %18,5’i “Bazen”, “Genellikle”, %24,2’si “Sık Sık”, %11,4’ü “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,435; p>,215). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun %45,7 “Genellikle” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dil bilgisi becerilerin kazandırmada çeşitli araç ve gereç kullanımına istenilen düzeyde dikkat etmemektedir.

**M48** “Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %0’ı “Hiçbir Zaman”, %4,2’si “Bazen”, %18,5’i “Genellikle”, %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı yönünden bu madde bazında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (F: 1,927; p>,090). Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli düşünüldüğünde %28,5’i “Sık Sık”, %48,5’i “Her Zaman” seçeneklerini tercih edenler toplam %91,4 yapmaktadır. Bu da gösterir ki araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltmeye titizlikle dikkat etmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkezinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe öğretmeniyle yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin ikinci kademe 6,7,8. Sınıflarda metin işleme süreçleri ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve bu süreç içerisinde öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, mezun olduğu okul türünün ve kıdem yılının ne kadar etkili olduğunun tespiti amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde;

- 1 Dersin amacına uygun araç gereç seçiminde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha dikkatli davrandıkları görülmüştür.
- 2 Dersin ileriki aşamaları için öğretmenlerin çoğunun (%71,7) öğrencileri yönlendirmeye dikkat ettikleri görülmüştür.
- 3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%94,2) Türkçe dersi metin işleme sürecine karşı öğrenciyi her zaman güdülemeye dikkat ettikleri görülmüştür. Bu da öğretmenlerin metin işleme süreci içine öğrenciyi dahil etmeden önce onları sürece hazırladıklarını gösterir.
- 4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinin (%75,7) hazırlık aşamasındaki becerilerinin kazandırılmasına yönelik kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerin tümünün sınıf ortamında yapılabileceğini düşündükleri görülmektedir.
- 5 Araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlık aşaması becerilerinin kazandırılması sürecine yeteri kadar zaman ayıramadıkları görülür.
- 6 Öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden okuma/dinleme/izleme aşamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında programın belirleyip tavsiye ettiği yöntem ve tekniklere göre

okutturmada kadın öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır (F: 6,647; p<,012).

- 7 Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,4) okuma metinlerini sınıfta örnek okuma yaptıkları görülmektedir.
- 8 Okuma metinlerinden önce okuma kurallarının öğrencilere hatırlatılması noktasında öğretmenlerin yetersiz kaldığı ancak bunun akabinde okuma çalışmalarının ardından okuma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları düzeltmede öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%72,8) her zaman dikkatli oldukları görülmektedir.
- 9 Elde edilen bulgulara göre metnin kavranması, çözümlenerek yeniden yapılandırılması amacıyla öğrencilere sorulacak soruları araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin daha titiz uyguladıkları sonucu anlamlı bir farkla görülmektedir (F: 7,550; p<,008). Bu da gösteriyor ki kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla metin işleme süreci içerisinde metnin kavranmasına yönelik sorulara daha önem vermektedir.
- 10 Okuma/dinleme/izleme becerilerine yönelik kılavuz kitaplarda ve çalışma kitaplarında verilen tüm etkinliklerin her okul ortamında uygulanabileceği düşüncesine öğretmenlerin genelinin katıldığı görülmektedir
- 11 Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma/dinleme/izleme aşamasına ait becerilerin kazandırılması amaçlayan tüm etkinliklerin öğrenci seviyesine her zaman uygun olmadığı görüşünde oldukları görülür.
- 12 Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla Türkçe dersi metin işleme süreci içerisinde okuma/dinleme/izleme aşamasında öğrencilerin diğer aşamalara oranla çok daha fazla zevk aldıkları anlamlı bir farkla ortaya çıkmaktadır (F: 5,889; p<,018).
- 13 Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okuma/dinleme/izleme becerilerini kazandırmak için yeterli derecede araç ve gereçlerden yararlanamamaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda araç ve gereç eksikliğinden dolayı herhangi bir sorun yaşamadıkları sonuçları ile de benzerlik gösterdikleri görülür.
- 14 Öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirirken yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan sorunlar ile karşılaşmadıkları görüşünde oldukları görülmüştür.



- 15 Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından ötürü okuma/dinleme/izleme çalışmalarına zaman ayıramama gibi bir sıkıntıyla metin işleme süreci içerisinde çok fazla karşılaşmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu da gösterir ki sınıflar okuma/dinleme/izleme çalışmalarını geliştirmeyi önleyecek düzeye kalabalık olmamaktadır.
- 16 Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%61,4) okuma/dinleme/izleme aşamasına yönelik tüm etkinlikleri her zaman yapabildiklerine dair görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden konuşma aşamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde;
- 17 Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli (%55,7) Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde programın belirlediği konuşma yöntem ve tekniklerini her zaman uygulayamadıkları görüşündedirler.
- 18 Konuşma becerilerini kazandırmak ve geliştirmek için yapılan konuşma çalışmalarından önce ve sonra öğretmenlerin konuşma kuralları üzerinde durdukları görülmektedir. Konuşma kurallarını hatırlatarak öğrencinin dikkatini çekmeye çalıştıkları gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ( %72,8) konuşma çalışmalarının ardından konuşma kurallarına uymamadan kaynaklanan hataları her zaman düzeltmeye dikkat ettikleri görülmektedir.
- 19 Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tüm etkinliklerin her zaman yapılabileceğini araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinin (%55,7) düşünmediği görülür. Araştırmaya katılan öğretmenler bunu nedeni olarak da konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulayacakları kadar yeterli zamanı her zaman bulamadıkları görüşünü ileri sürdükleri söylenebilir.
- 20 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla konuşma aşamasının Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin zevk aldıkları bölümlerden biri olduğu düşüncesine daha fazla sahip oldukları anlamlı bir farkla görülmektedir (F: 6,066;  $p < ,016$ ).
- 21 Araştırmaya katılan öğretmenler konuşma becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalarda yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları, kelime hazinesinin yetersiz olmasından ve sınıfların kalabalık olmasından ötürü genellikle sorun yaşadıkları yönünde görüş

belirttikleri görülür. Öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden yazma aşamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde;

- 22 Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli (%47,1) yazma becerisini geliştirmeye yönelik kılavuz kitapta programın belirlediği yazma yöntem ve tekniklerini uygulayamadıkları görüşünde oldukları görülür.
- 23 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatmada daha dikkatli davrandıkları anlamlı bir farkla görülmüştür (F: 6,227; p<,015).
- 24 Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirmeye yönelik yapılan yazma çalışmalarının ardından öğrencilerin yazma hatalarını düzeltmeye istekli oldukları ancak yeterli zaman olmadığından ötürü istenilen düzeyde başarılı olamadıkları görüşünde oldukları görülür.
- 25 Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli (%45,7) yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrenci tarafından sevilmediğine dikkat çektikleri görülür.
- 26 Öğretmenler yazma becerisini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin genel olarak öğrenci seviyesine uymadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.
- 27 Öğrencilerin yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmamalarından ötürü gerçekleştiremedikleri görülür.
- 28 Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme sürecinde konuşma aşamasında olduğu gibi yazma aşamasına yönelik becerileri de geliştirirken yöresel ağız özelliklerinden dolayı kaynaklanan yazma hatalarıyla karşılaştıkları görülür. Ancak bunun yanında öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarını sınıfların kalabalık oluşunun da olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları görülür.
- 29 Öğretmenler metin işleme süreci içerisinde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli araç gereç kullanımından yeteri kadar yararlanamadıkları görüşündedirler.
- 30 Metin işleme süreci içerisinde yazma becerilerine yönelik etkinliklere öğretmenlerin yeteri kadar zaman ayıramadıkları görülmüştür.

- 31 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında “fakülte” mezunu olanların diğer öğretmenlere oranla Türkçe dersi metin işleme süreci içinde yazma aşamasının öğrencinin en çok zevk aldığı bölümlerden biri olduğu düşüncesinde oldukları anlamlı bir farkla görölmektedir (F: 5,734; p<,005).
- 32 Araştırmaya katılan öğretmenler arsında kıdem yılı “5-9” yılları arası olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmaya daha fazla dikkat ettikleri anlamlı bir farkla görölmektedir ( F: 2,204; p<,000).
- 33 Öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerinden dil bilgisi aşamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; Öğretmenlerin çoğunluğu (%55,7) Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde bazı durumlarda en fazla süreyi dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ayırdıkları görölr.
- 34 Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,6) dil bilgisi becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünde oldukları görölr.
- 35 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrencilerin metin işleme süreçleri içinde zevk aldıkları bölümlerden biri olarak dil bilgisi aşamasını da düşündükleri anlamlı bir farkla görölmektedir ( F: 5,494; p<,022).
- 36 Yöresel ağız özelliklerinden ötürü kaynaklanan bozuklukların dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri olumsuz yönde etkilediğini öğretmenlerin genelinin (%52,5) düşündüğu görölmektedir.
- 37 Öğretmenlerin dil bilgisi konularının çok olmasından ötürü dil bilgisi öğretiminin olumsuz yönde etkilediği düşüncesine sahip olmadıkları görölmektedir.
- 38 Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelinin (%55,2) dil bilgisi öğretimi açısından öğrenci seviyesini düşük bulmadıkları görölmektedir.
- 39 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda genellikle araç gereç kullanımına dikkat etmeye çalıştıklarını ancak bunun istenilen düzeyde olmadığını düşündükleri görölr.

- 40 Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%91,4) dil bilgisi becerilerin geliştirmeye yönelik etkinliklerin ardından her zaman öğrencilerin hatalarını düzeltmeye dikkat ettikleri görülür.
- 41 Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında “26-35” yaş aralığında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında çok daha fazla ilişki kurabildiği anlamsal bir farkla görülmektedir (F: 2,688; p<,039).
- 42 Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kıdem yılı “5-9” yılları arası olanlar diğer öğretmenlere oranla yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan bozukluklarından ötürü dil bilgisi öğretiminin olumsuz yönde etkilendiği görüşünde oldukları anlamlı bir farkla görülmektedir (F: 2,661; p<,023).Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin olarak metin işleme süreçlerinin tüm aşamalarına ders süreci içerisinde yer verdikleri, ancak en fazla okuma/dinleme/izleme ve dil bilgisi becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olan aşamalara diğer aşamalara oranla daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin Türkçe dersi metin işleme süreçleri içinde diğer aşamaları uygulayacak yeteri kadar zaman bulamadıkları sonucu çıkarılabilir. Türkçe dersi metin işleme süreçlerinin uygulanış sürecinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, “25-36” yaş aralığında bulunan, “fakülte” mezunu olan ve kıdem yılı “5-9” yılları arasında olan öğretmenlerin daha dikkatli ve titiz oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan yararlanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1 Öğretmenler programın öngördüğü metin işleme süreci aşamalarının sınıf ortamında nasıl uygulanacağı konusunda kendilerini geliştirmelidir.
- 2 Öğretmenlerin metin işleme süreçleri aşamalarında ilgi aşamanın becerilerini geliştirirken sorun olarak düşündüğü durumları çözmek yerine atlaması doğru değildir. Öğretmenlerin zümre çalışmalarını bu tür durumları tartışmak için fırsat olarak değerlendirmeleri ve ortaya çıkan sorunlara çözümler üretmeleri gerekir.

- 3 Öğretmenlerin programın dil bilgisi öğretimi konusunda getirdiği yeni yaklaşımı benimsemesi gerekir.
- 4 Programdaki metin işleme süreci aşamalarından okuma/dinleme/izleme aşaması daha sade hale getirilmelidir. Böylece öğretmenler metin işleme süreçlerinin diğer aşamaları için de gerekli zamanı bulabilirler.
- 5 Metin işleme süreçlerinde öğrenme alanlarına ait aşamalarda kılavuz kitabın belirttiği araç ve gereç kullanımının istenilen düzeyde olmadığı görüldüğünden bu araç ve gereçlerin sınıf ortamını, öğrenci yapısını göz önünde bulundurarak yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
- 6 Araştırmanın sonucunda “fakülte” mezunu ve “5-9” yılları arasında çalışmış olan öğretmenlerin metin işleme süreçleri aşamalarını daha iyi benimsediği ve uyguladığı görülmektedir. Diğer öğretmenlere de çeşitli çalışmalarla program benimsetilmeli ve öğretmenler takip edilmelidir.
- 7 Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz oluşundan kaynaklanan sorunlara çözüm bulmak için öğrencilere bol bol kitap okutmalı, okuma zevki ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Kelime hazinesinin gelişimi tesadüfe bırakılmamalı, kelime hazinesinin tespiti çalışmaları yapılmalıdır.
- 8 Türkçe dersi bütünüyle metinler üzerinden yapılmaktadır. Bu sebeple de metinler ilgi çekici hale getirilmeli, öğrenci hazırbulunuşluğu göz önünde tutularak dersin ileriki aşamaları için hazırlanmalıdır.
- 9 Okullarda Türkçe dersi metin işleme süreçleri aşamaları becerilerinin kazandırılması ve gelişimine uygun araç ve gereçlerle donatılmış “Türkçe Sınıfları” oluşturulmalıdır.
- 10 Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmeli, bunu destekleyecek sosyal faaliyetler düzenlenmelidir.
- 11 Türkçe dersi metin işleme süreçlerine ilişkin kılavuz kitaplarda her bir öğretim alanına ait aşamanın becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikleri verilmişti. Türkçe dersi öğretmenlerinin metin işleme süreçlerinden önce bu yöntem ve teknikleri incelemeleri ve kullanmaları gerekmektedir.
- 12 Dil bilgisi öğretimi farklı bir ders gibi algılanmamalı, metin işleme süreçleri içerisinde diğer aşamaların içerisine dağıtılarak tüm aşamalara programın ön gördüğü süreyi ayırmalıdır.

- 13 Öğrencilerin metin işleme süreçleri içerisinde en çok okuma/dinleme/izleme aşaması ve dil bilgisi aşamasından zevk aldıkları görülmüştür. Bu aşamalarla birlikte konuşma ve yazma aşamalarının da öğrenci üzerindeki etkisi arttırılmalı.
- 14 Geliştirilen yeni programda Türkçe dersi metin işleme sürecinin tüm aşamalarının ortak olarak amacı öğrencinin anadilini tanıması, anlaması ve kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Kimi öğrenciler anlama becerisinde, kimileri de anlatma becerisinde gelişme gösterirler. Öğretmenler de öğrencilerin bu gelişimlerini dikkate almalı,; sınıf içerisinde bireysel farklılıklara ve gelişime imkan tanımalıdır.
- 15 Türkçe öğretiminde en önemli şey, Türkçenin sevdirilerek öğretilmesidir. Türkçe sevdirilerek öğretilirse öğrenci metin işleme süreçlerinin her aşamasında aktif olacak ve her aşamadan zevk alabilecektir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve metin işleme süreci aşamalarındaki süreç gelişimini takip etmeli, gerekli eksiklikleri tamamlayarak, öğrenciyi yönlendirebilen bir rehber olabilmelidir.
- 16 Bundan sonra yapılacak olan benzeri çalışmalarda metin işleme süreçleri aşamalarının her biri ayrı ayrı ele alınarak ele alınan aşamanın öğrencinin metni anlamasındaki etki düzeyi araştırılmalıdır.
- 17 Metin işleme sürecinde öğrencilerin başarı düzeyleri ele alınmalıdır.
- 18 Türkçe öğretmenlerinin metin işleme süreci ile ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirildiği bir araştırma yapılmalıdır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Acar, Hanife (2007), **Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akaya, Nevin ve Kırmızı Susar, Nevin (2007), “**Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**”, Milli Eğitim Dergisi, 17(4), 232-249.
- Aksan, Doğan (2005), **Anlambilim**, 2. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.
- Akyol, Hayati (2008), **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, Murat (2009), **Türkçe Derslerinde ( 1-5. Sınıflar) Metin İşleme Süreçlerinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşılıoğlu, Bayram ( 1993), **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, İlhami (2006), **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baymur, Fuat (1946), **Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Kenan Matbaası.
- Cemiloğlu, Mustafa (2001), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Collins, Ayşe (2005), **İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirilmesi**”, **Teknik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı**, 220-229.
- Coşkun, Eyyup (2002), “**Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve Uygulamaların Değerlendirilmesi**”, **Eğitim Araştırmaları**, 41-51.

- Damlapınar, Gülcan (2008), **İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırma Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel Özcan (2004), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: MEB Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2007), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, Yusuf (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düğdü, Özlem (2010), **1981 ve 2005 Türkçe Programlarına Göre Hazırlanmış İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal ve Fabl Metinlerinin İşleniş Süreçlerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, Muharrem (1997), **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Günay, Zahide (2006), **2005-2006 Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, Fırdevs (2007), **Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Ankara: Ocak Yayınları.
- Göğüş, Beşir (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazı Eğitimi**, Ankara: Yayınevi.
- Kaplan, Mehmet (1996), **Kültür ve Dil**, 9. Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaptan, Saim (1998), **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, 11. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadağ, Ruhan (2001), **Türkçe Öğretim Programını Uygulamada Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Çanakkale: Nobel Yayınları.



- Kaygusuz, Tuba (2006), **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç, Kadir ve Keskinkılıç, Sultan Bilge (2008), **Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi**, 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırbaş, Abdülkadir (2006), **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati (2007), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB, (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8., Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Muhcu, Gönül (1997), **İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nuhoğlu, Murat, Mualla ( 2007), **Türkçe Öğretimi Etkinlikleri**”, Ankara: Nobel Yayınları.
- Nuhoğlu, Murat Mualla ve Gökkaya, Hakan ( 2006), **Türkçe Öğretimi Uygulamaları**, Ankara: Nobel Yayınları
- Okutan, Mehmet (2008), **Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar**”, 3. Baskı, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Önen, Akın (2004), **Türkçeyi Türkçe Konuşmak**”, İstanbul: Anka Basım.
- Öz, Fevzi (2003), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat (2006), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1**, Ankara: Öncü Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2007), **Truce Ouzel Öğretim Yöntemleri 2**, Ankara: Öncü Kitap.
- Özoğul, Çiğdem (2007), **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Rençber, İlknur (2008), **Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sandıkçı, Cafer (2006), **Öğretmenlerin Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağır, Mukim (2002), **İlköğretim Okullarımızda Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sever, Sedat (2006), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan (2005), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi.
- Solak, Murat ve Yaylı, Derya (2009), İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi, **Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(2), 446-450.
- Şahin, İsmet (2007), “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online**, 6(2), 284-304.
- Şimşek, Hasan ve Yıldırım, Ali (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**”, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tekin, Halil (1980), **Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara: Mars Matbaası.
- \_\_\_\_\_ (2003), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yaman, Havva (2009), “İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(1), 329-359.
- Yaşar, Şefik, Gülteki, Mehmet, Türkan, Burçin, Yılmaz, Nil (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir ili örneği)”, **Teknik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı**, 51-63.

Yalçın, Alemdar( 2005), **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, Cemal (2003), **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**, Ankara: Anı Yayıncılık.

# **EKLER**

## Ek 1: Trabzon Valiliği Araştırma İzin Onayı



TRABZON 2011  
YUVUQA GENÇLER  
OLİMPİYATLARI

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/

5833

T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



23 SUBAT 2011

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 11/02/2011 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00/320-144 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Derya ÖZTÜRK'ün Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez ve Akçaabat, Arsin, Of, Hayrat ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında araştırma çalışmaları yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "Türkçe Dersi 6.-8.Sınıflar Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği" konulu araştırma çalışmasını İlimiz merkez ve Akçaabat, Arsin, Of, Hayrat ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında uygulamak isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
23./02/2011

Orhan EYÖVGE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Ayrıntılı bilgi: A.AKSOY İl Millî Eğitim Şb.Md.  
Tlf: 462 230 20 94 (32X) – 230 39 95  
Faks : 230 20 96  
e-posta : trabzonmesev@meb.gov.tr  
bilgi@trabzonmesev.gov.tr  
kultur@trabzonmesev.gov.tr



**Ek 2: Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri**  
**Anket Formu**

**ANKET FORMU**

**YÖNERGE**

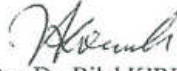
Değerli meslektaşım,

Bu anket ülkemizdeki Türkçe öğretmenlerinin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda Türkçe derslerinde metin işleme süreçlerinin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek için Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan bir yüksek lisans tezi ile ilgilidir.

Vereceğiniz bilgiler , yalnız yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak. kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Anket altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Geri kalan beş bölümde ise Türkçe Dersi metin işleme süreçlerine yönelik sorularımız bulunmaktadır. Ankette soruların dikkatle okunması ve samimi cevaplar verilmesini rica ederim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.



Yrd. Doç.Dr. Bilal KIRIMLI  
KTÜ Fatih Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Bölümü



Derya ÖZTÜRK  
KTÜ Fatih Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Ens.Türkçe  
Eğitimi ABD YL Öğrencisi

**ANKET**

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**BİRİNCİ BÖLÜM**

Cinsiyetiniz	Erkek (.....)	Kadın (.....)						
Yaşınız	(20-25) (.....)	(31-35) (.....)	(36-41) (.....)	(42-47) (.....)	(48.....) (.....)			
Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu ve kariyer	Öğretmen Okulu (.....)	Eğitim Enstitüsü (.....)	Fakülte (.....)	Yüksek Lisans (.....)	Doktora (.....)			
Mesleki Kıdeminiz	0-1 (.....)	1-4 yıl (.....)	5-9 yıl (.....)	10-14 yıl (.....)	20-24 yıl (.....)	25-30 Yıl (.....)	30 yıl ..... (.....)	



**2. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ (6-8. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

<b>A. HAZIRLIK AŞAMASI</b>	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>GENEL LİKLE</b>	<b>SIK SIK</b>	<b>HER ZAMAN</b>
1. Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.					
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.					
3. Öğrencileri derse karşı güdülerim.					
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.					
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.					
<b>B. OKUMA, DİNLEME/İZLEME AŞAMASI</b>					
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.					
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.					
8. Okuma çalışmasından önce okuma kurallarını hatırlatırım.					
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.					
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümlerim.					
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikleri her okul ortamında yapılıbilir.					
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.					
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.					
14. Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.					
15. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşılır.					
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım					
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam					
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerinin tümü için zaman ayırırım.					





<b>C. KONUŞMA AŞAMASI</b>	<b>HİÇBİR ZAMAN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>GENEL LİKLE</b>	<b>SIK SIK</b>	<b>HER ZAMAN</b>
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygularım.					
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım.					
21. Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim.					
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine inikân sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm.					
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.					
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.					
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım					
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım					
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam					
28. Okullarda gerekli araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım					
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım.					
<b>D) YAZMA AŞAMASI</b>					
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yazma yöntemlerini sınıfta uygularım.					
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım.					
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim.					
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.					
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.					
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım					
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşırım					
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşırım					





	HIÇBİR ZAMAN	BAZEN	GENEL LİKLE	SIK SIK	HER ZAMAN
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.					
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırırım.					
<b>E) DİL BİLGİSİ AŞAMASI</b>					
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.					
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.					
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan dil etkinlikleri öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.					
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.					
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir					
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.					
46. Öğrenci seviyeleri düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.					
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.					
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.					



**EK 3: Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8. Sınıflar) Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu ( Öğretmen Örneği)**

ANKET FORMU

YÖNERGE

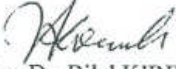
Değerli meslektaşım,

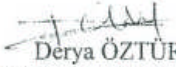
Bu anket ülkemizdeki Türkçe öğretmenlerinin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda Türkçe derslerinde metin işleme süreçlerinin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek için Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan bir yüksek lisans tezi ile ilgilidir.

Vereceğiniz bilgiler , yalnız yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak. kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Anket altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Geri kalan beş bölümde ise Türkçe Dersi metin işleme süreçlerine yönelik sorularımız bulunmaktadır. Ankette soruların dikkatle okunması ve samimi cevaplar verilmesini rica ederim.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

  
Yrd. Doç.Dr. Bilal KIRIMLI  
KTÜ Fatih Eğitim Fak.  
Türkçe Eğitimi Bölümü

  
Derya ÖZTÜRK  
KTÜ Fatih Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Ens.Türkçe  
Eğitimi ABD YL Öğrencisi

ANKET

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz	Erkek (.....)	Kadın (X.....)						
Yaşınız	(20-25) (.....)	(31-35) (X.....)	(36-41) (.....)	(42-47) (.....)	(48.....) (.....)			
Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu ve kariyer	Öğretmen Okulu (.....)	Eğitim Enstitüsü (.....)	Fakülte (X.....)	Yüksek Lisans (.....)	Doktora (.....)			
Mesleki Kıdeminiz	0-1 (.....)	1-4 yıl (.....)	5-9 yıl (X.....)	10-14 yıl (.....)	20-24 yıl (.....)	25-30 Yıl (.....)	30 yıl .... (.....)	



**2. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ (6-8. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

A. HAZIRLIK AŞAMASI	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	GENEL LİKLE	SIK SIK	HER ZAMAN
1. Dersin amacına uygun araç ve gereci seçerim.				X	
2. Dersin ileriki aşamaları için öğrencilere gerekli sorumlulukları veririm.					X
3. Öğrencileri derse karşı güdülerim.					X
4. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tümünü sınıf ortamında yaparım.			X		
5. Hazırlık aşamasındaki etkinliklere yeteri kadar zaman ayırırım.			X		
<b>B. OKUMA, DİNLEME/İZLEME AŞAMASI</b>					
6. Okuma metinlerini öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve tekniklere göre okuturum.				X	
7. Okuma metinlerinde sınıfa örnek okuma yaparım.					X
8. Okuma çalışmasından önce okuma kurallarını hatırlatırım.					X
9. Okumadan sonra okuma kurallarına uymamaktan kaynaklanan hataları düzeltirim.				X	
10. Metnin kavranabilmesi için bilgi, analiz, sentez, yorum sorularıyla metni çözümlerim.				X	
11. Öğretmen kılavuz kitabındaki tüm etkinlikleri her okul ortamında yapılabilir.				X	
12. Öğrenci çalışma kitabındaki tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.			X		
13. Öğrencinin derste en fazla zevk aldığı aşamadır.			X		
14. Okuma, dinleme/izleme becerisini kazanmaları için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.				X	
15. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarıyla karşılaşılır.		X			
16. Okullarda okuma için araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım		X			
17. Sınıfların fazla kalabalık olması nedeniyle okumaya fazla zaman ayıramam	5	4	3 X		
18. Okuma, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerinin tümü için zaman ayırırım.				X	





C. KONUŞMA AŞAMASI	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	GENEL LİKLE	SIK SIK	HER ZAMAN
19. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntem ve teknikleri uygularım.			X		
20. Öğrencilere konuşma sırasında uyacakları kuralları hatırlatırım.					X
21. Konuşma sonrasında öğrencilerin hatalarını düzeltirim.				X	
22. Öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ileri sürmelerine imkân sağlar ve onları bu konuda cesaretlendiririm.					X
23. Öğretmen kılavuz kitabında konuşma becerisine yönelik tüm etkinlikler uygulanabilir.			X		
24. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.			X		
25. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım		X			
26. Kelime hazinesinin yetersiz olmasından kaynaklanan konuşma bozuklukları ile karşılaşırım			X		
27. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle gerekli zamanı ayıramam	5	X			
28. Okullarda gerekli araç, gereç ve materyallerin eksikliğiyle karşılaşırım		X			
29. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin tümü için zaman ayırırım.			X		
<b>D) YAZMA AŞAMASI</b>					
30. Öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yazma yöntemlerini sınıfta uygularım.			X		
31. Yazma çalışmasından önce öğrencilere uyacakları kuralları hatırlatırım.					X
32. Yazma sonrasında öğrencilerin yazma hatalarını düzeltirim.				X	
33. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları aşamadır.		X			
34. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.			X		
35. Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması sorunu ile karşılaşırım			X		
36. Sınıfların kalabalık olması sorunu ile karşılaşırım			X		
37. Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozuklukları sorunu ile karşılaşırım		X			



	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	GENEL LİKLE	SIK SIK	HER ZAMAN
38. Yazma becerisini kazanmaları için uygulanan etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.			X		
39. Yazma becerilerinin tümü için gerekli zamanı ayırıyorum.				X	
<b>E) DİL BİLGİSİ AŞAMASI</b>					
40. Okuma metni ile dil bilgisi alanı arasında ilişki kurabiliyorum.					X
41. Ders içerisinde en çok süreyi dil bilgisi etkinliklerine ayırıyorum.		X			
42. Öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur ve uygulanabilir.			X		
43. Öğrencilerin derste en çok zevk aldıkları bölümdür.			X		
44. Yöresel ağız özellikleri dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir		X			
45. Dil bilgisi konularının çok olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.		X			
46. Öğrenci seviyeleri düşük olması dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.			X		
47. Dil bilgisi becerilerini kazanmaları için etkinliklerde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanırım.			X		
48. Dil bilgisi etkinliklerinin sonunda öğrenci hatalarını düzeltirim.					X



## ÖZGEÇMİŞ

ÖZTÜRK; 1984 yılında Trabzon'un Çaykara ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Dumlupınar ve Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Trabzon Lisesi'nin Yabancı Dil Ağırlıklı Bölümü'nde tamamladı. 2003-2007 yılları arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gördü. 2007 yılında Of Pınaraltı İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. 2010- 2011 Eğitim- Öğretim Yılında Arsin Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na tayin olarak görevine burada devam etmektedir.

ÖZTÜRK; Evli olup, iyi derecede İngilizce bilmektedir.