



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSLERİNDE (1- 5. SINIFLAR)
METİN İŞLEME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Murat ALKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATAY/2009



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSLERİNDE (1- 5. SINIFLAR)
METİN İŞLEME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Murat ALKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

HATAY/2009

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Murat ALKAN tarafından hazırlanan
“Türkçe Derslerinde (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi”
başlıklı çalışma, **02/06/2009** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı
bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı
(Başkan)

Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Muammer YILMAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../.....

Prof. Dr. Ahmet ATAN
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim sistemimizin çağdaş yaklaşımlara uyum sağlaması program geliştirme çalışmalarının niteliğine bağlıdır. Günümüzde, geçmiş programlarla yetişen öğrencilerin, İlköğretim ve ortaöğretim süresince Türkçe derslerinde kazanması gereken becerilerde, yeterli bir düzeyde olmadıkları uluslar arası birçok araştırmada ortaya konmuştur. Bu durum eğitim sistemimizde köklü değişiklikleri getirmiştir. Uzun bir süre kullanılan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” yerini 2005 yılında “Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı”na bırakmıştır. Bu program önceki programlardan farklı olarak yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulmuştur.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, problem çözen, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, kendini ifade etmeyi bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe dersi, metinler yoluyla öğrenciye birçok beceriyi kazandırmaktadır. Metinlerin işleniş süreci bu açıdan önemlidir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilgili olarak bugüne kadar yapılan çalışmalarda yeni program ya genel olarak değerlendirilmiş ya da metin işleme sürecinin bazı aşamaları üzerine az sayıda uygulamalı çalışma yapılmıştır. Araştırmamız ise metin işleme sürecini öğretmen ve öğrenci açısından tüm yönleriyle değerlendiren ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır.

Çalışmanın **1. Kesim**'inde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu”, çalışmanın “Amaçlar”ı ve “Alt Amaçlar”ı, Türkçe Öğretimi açısından “Önem”i, “Varsayımlar”ı, “Sınırlılıklar”ı, çalışmada kullanılacak temel kavramları ifade eden “Tanımlar” ve bu çalışmanın konusuyla “İlgili Araştırmalar” anlatılmıştır.

Çalışmamızın **2. Kesim**'ini oluşturan “**Yöntem**” bölümünde “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri”, “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır.

3. Kesim'de 2005 yılında kabul edilen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecinin aşamaları ve alt aşamaları açıklanmıştır.

Çalışmamızın **4. Kesim**'inde araştırmada ulaşılan ‘‘Bulgular’’ ortaya konulmaktadır. Bu kesimde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin metin işleme süreci hakkındaki bilgileri, görüşleri, uygulamaları ile öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken araştırma değişkenlerine (bilgi, görüş, uygulama) ilişkin sayısal veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Bunun yanında öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler, frekansları çıkarılarak bazen tümevarımsal analiz bazen de kategorisel analiz tekniği kullanılarak sunulmuştur.

5. Kesim'de öncelikle araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş, daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitimin temel faktörleri olan öğretim programı ve ders kitapları, öğretmenler, öğretmen yetiştirme ve eğitim teftişi, bu çalışmadan sonra Türkçe öğretiminde metin işleme sürecine yönelik yapılacak akademik çalışmalarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Çalışmamın her noktasında büyük emeği geçen, yoğun mesaisine rağmen deneyimlerini ve bilgilerini benimle her fırsatta paylaşma özveriisi gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a, görüş ve önerileriyle çalışmama destek olan, Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN, Yrd. Doç. Dr. Muammer YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ, Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER ve Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'e çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışmam boyunca beni yüreklendiren, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim değerli *annem Hadice ALKAN'a* ve *müştakbel eşim Esra SÖNMEZ'e* şükranlarımı sunuyorum.

TÜRKÇE DERSLERİNDE (1-5. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Yüksek Lisans Tezi, Murat ALKAN
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Eyyup COŞKUN**

ÖZET

2005 yılında yenilenen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı Türkçe dersleri için önemli değişiklikler getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecine ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerini, uygulamalarını, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir.

Araştırmada metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek üzere 268 sınıf öğretmenine bilgi testi, görüşlerini belirlemek üzere 230 sınıf öğretmenine likert tipi anket uygulanmıştır. Ayrıca 10 öğretmen ve 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiş, 5 sınıfta bir metnin baştan sona işlenişi yapılandırılmış gözlem yöntemiyle gözlenmiştir. Tamamı araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak üzere belirtke tablosu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Güvenirlik (Cronbach Alfa) katsayısı bilgi testinde .75, öğretmen görüşleri anketinin metin işleme sürecindeki aşamaların “gerekliliği”ne ilişkin bölümünde .95, “açık ve anlaşılabilirliği”na ve “amaca uygun biçimde hazırlanması”na ilişkin bölümlerde ise .96 olarak bulunmuştur.

Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ve ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde elde edilen veriler, tümevarımsal ve kategorisel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sınıf içinde yapılan

gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı esas alınarak puanlanmış, ayrıca gözlem sırasında tutulan notlar raporlaştırılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin bilgi testinde metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin başarı düzeyleri şu şekildedir. *Hazırlık (% 56.1), Anlama (% 36.2), Metin Aracılığıyla Öğrenme (% 40.6), Kendini İfade Etme (% 45.8), Ölçme ve Değerlendirme (% 54.1)*. Öğretmenlerin metin işleme sürecinin tamamına ilişkin başarı ortalaması ise % 46.6'dır.

Öğretmenlerin metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin analizlerde bayan öğretmenlerin erkeklere, kıdemi az olanların çok olanlara, programın tamamını inceleyenlerin incelemeyenlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin metin işleme süreci aşamalarının “gereklilik”, “açık ve anlaşılabilirlik”, “amaca uygun biçimde hazırlanma” ile ilgili puan ortalamaları ise (5 üzerinden) şu şekilde bulunmuştur: 1. Hazırlık (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 4.0), 2. Anlama (gereklilik: 4.4, açık ve anlaşılabilirlik: 4.1, amaca uygunluk: 4.1), 3. Metin Aracılığıyla Öğrenme (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 3.9), 4. Kendini İfade Etme (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 4.0), 5. Ölçme ve Değerlendirme (gereklilik: 4.3, açık ve anlaşılabilirlik: 4.0, amaca uygunluk: 3.9). Öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, eğitim verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğretmenler, programdaki metin işleme sürecinin öğrencileri aktif hale getirdiğini ve gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, metin işleme sürecinde zaman zaman tekrar düşüldüğünü, bazı metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, bazı metinlerde zaman sıkıntısı çekildiğini, derslerde bazen materyal sıkıntısı çekildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kılavuz kitaplardaki anlama çalışmalarında metinlerle ilgili

soru sayısı az olduğu için bu aşamanın öğrenciye yeterince katkı sağlamadığını, yararlı olduğunu düşünmedikleri için ölçme değerlendirme formlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin gözlem puanı ortalamaları (5 üzerinden) şu şekildedir: *Hazırlık (2.67), Anlama (3.27), Metin Aracılığıyla Öğrenme (2), Kendini İfade Etme (1.86), Ölçme ve Değerlendirme (1.2)*. Bütün aşamaların gözlem puanı ortalaması ise 2.20'dir.

Araştırmada öğrenciler, Türkçe derslerinin zevkli geçtiğini, sınıfta hazırlık çalışmalarını mutlaka yaptıklarını, bazı metinleri anlamakta zorlandıklarını, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiklerini, konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmaları yaptıklarını, not verilirken bitişik eğik yazılarına dikkat edildiğini, bazı ödevleri yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Türkçe Dersi, Öğretim Programı, Metin İşleme Süreci

**EVALUATION OF THE PROCESS OF TEACHING A TEXT IN TURKISH
LESSONS (1st to 5th GRADE)**

Master Thesis, Murat ALKAN

Department of Turkish Language Education, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Eyyup COŞKUN

ABSTRACT

Curriculum for Turkish language lessons as renewed in 2005 (1st to 5th grade) introduced important changes regarding Turkish lessons. Aim of this study is to assess knowledge level and practices of teachers and views of both teachers and students regarding the process of teaching a text foreseen in the Curriculum for Turkish language lessons (1st to 5th grades).

As a part of this study, a test were administered to 268 primary school teachers in order to find out their knowledge level regarding the process of teaching a text, and Likert scale to another 230 teachers to identify their opinions. In addition; semi-structured interviews were held with 10 teachers and 12 students, and the whole process of teaching a text in 5 classrooms was identified by means of structured observation. A table of specifications was drawn up and specialists were asked for their opinion to ensure content and face validity of the data collection means all of which were developed by the researcher. Reliability co-efficient (Cronbach Alfa) was found as .75 in the knowledge test, .95 in the chapter of teachers' views regarding "necessity" of the stages of teaching a text, and .96 in chapters regarding preparation of the process "openness and comprehensibility" as well as "consistence with objective".

Obtained quantitative data were analyzed by using descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation), independent samples t test, one-way ANOVA and Pearson's correlation analysis. Data obtained from

interviews with teachers and students were assessed by using inductive and categorical content analysis. Findings of the observations conducted in the class were graded against rubric developed by researcher, and the notes taken as a part of the observation were aggregated in a report.

Success level of participant teachers in different stages of the process of teaching a text in the knowledge test were found as follows. *Preparation (56.1 %)*, *Comprehension (36.2 %)*, *Learning Through Texts (40.6 %)*, *Expressing Oneself (45.8 %)*, *Assessment and Evaluation (54.1 %)*. Average success level of the teachers regarding the whole process of teaching a text is *46.6 %*.

In the analyses of information levels about text working process of teachers; it is determined that female teachers are more successful than the male ones, the teachers low siniority are more successful than the higher ones,the teachers examined the whole program is more successful than the teachers didn't.

Average points of teachers for features of the process of teaching a text such as “necessity”, “openness and comprehensibility”, “consistence with objective” were noted as follows (out of 5): 1. Preparation (necessity: 4.2, openness and comprehensibility: 3.9, consistence with objective: 4.0), 2. Comprehension (necessity: 4.4, openness and comprehensibility: 4.1, consistence with objective: 4.1), 3. Learning Through Text (necessity: 4.2, openness and comprehensibility: 3.9, consistence with objective: 3.9), 4. Expressing Oneself (necessity: 4.2, openness and comprehensibility: 3.9, consistence with objective: 4.0), 5. Assessment and Evaluation (necessity: 4.3, openness and comprehensibility: 4.0, consistence with objective: 3.9)

Results of the semi-structured interviews demonstrated that teachers reported that the process of teaching a text in the curriculum helps students to be more active and contributes to their development. Furthermore; participant teachers stated that the process of teaching a text sometimes becomes repetitive,

some of the texts are above students' level, some other texts are time-restricted, and they face shortage of materials in lessons from time to time. Besides, they noted that the number of comprehension questions in guidance books is too small, thus this process does not prove effective enough for learners, and they do not employ the forms of assessment and evaluation since they do not find them useful.

Average points of teachers regarding stages of the process of teaching through text (out of 5) are as follows: *Preparation (2.67)*, *Comprehension (3.27)*, *Learning Through Text (2)*, *Expressing Oneself (1.86)*, *Assessment and Evaluation (1.2)*. Average point for all stages is reported as 2.20.

In the study, participant students reported that they can pass Turkish lesson, they have to undertake preparation in the classroom, they face difficulties in understanding some texts, they can apply what they learn in daily life, they do exercises such as speaking, writing and visual presentation, uneven writing is a negative criterion for grading, and they are facing difficulties while doing homework at times.

KEY WORDS

Turkish Language Lesson, Curriculum, Process of Teaching a Text

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xv

BİRİNCİ KESİM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Çalışmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
1.8. İlgili Araştırmalar	8

İKİNCİ KESİM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	19
2.2. Evren ve Örneklem	19
2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	23
2.4. Veri Çözümleme Teknikleri	28

ÜÇÜNCÜ KESİM

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

TÜRKÇE DERSİ (1–5. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİNİN AŞAMALARI

3.1. Hazırlık	32
3.1.1. Ön Hazırlık	32
3.1.2. Zihinsel Hazırlık	33
3.1.2.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme	34
3.1.2.2. Anahtar Kelimelerle Çalışma	37
3.1.2.3. Metni Tanıma ve Tahmin Etme	38
3.1.2.4. Amaç Belirleme	40
3.1.2.5. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	41
3.2. Anlama	42
3.2.1. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma	43
3.2.1.1. Görsel Okuma	44
3.2.1.2. Dinleme	47
3.2.1.3. Okuma	48
3.2.1.4. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma	51
3.2.2. Metni İnceleme	52
3.2.3. Söz Varlığını Geliştirme	53

3.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme	55
3.3.1. Günlük Hayatla İlişkilendirme	55
3.3.2. Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	57
3.3.3. Araştırma	57
3.4. Kendini İfade Etme	58
3.4.1. Zihinsel Hazırlık	59
3.4.1.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme – Konu Belirleme	60
3.4.1.2. Amaç Belirleme	61
3.4.1.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme	62
3.4.1.4. Tür ve Sunu Şeklini Belirleme	62
3.4.2. Kuralları Uygulama	63
3.4.3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	64
3.4.3.1. Konuşma	64
3.4.3.2. Yazma	65
3.4.3.3. Görsel Sunu	66
3.4.4. Söz Varlığını Kullanma	66
3.5. Ölçme ve Değerlendirme	67

DÖRDÜNCÜ KESİM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeyleri	73
4.1.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri	74

4.1.2. Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri	75
4.1.3. Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri	75
4.1.4. Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri	76
4.1.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri	77
4.1.6. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarı Düzeyleri	78
4.2. Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Görüşleri	83
4.2.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüşleri	84
4.2.2. Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Görüşleri	84
4.2.3. Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Görüşleri	85
4.2.4. Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Görüşleri ..	86
4.2.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Görüşleri	87
4.2.6. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Görüşleri	87
4.3. Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmelerinin Sonuçları	89
4.4. Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşmelerinin Sonuçları	100
4.5. Metin İşleme Sürecine İlişkin Yapılandırılmış Gözlem Sonuçları	104
4.5.1. Hazırlık Aşamasıyla İlgili Gözlem Sonuçları	105
4.5.2. Anlama Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları	107

4.5.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları.....	109
4.5.4. Kendini İfade Etme Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları	111
4.5.5. Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle Gözlem Sonuçları	113

BEŞİNCİ KESİM

5.1. TARTIŞMA ve SONUÇ

5.1.1. Metin İşleme Sürecinin Bütününe İlişkin Değerlendirme	116
5.1.2. Hazırlık Aşaması ile İlgili Değerlendirme	121
5.1.3. Anlama Aşaması ile İlgili Değerlendirme	122
5.1.4. Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşaması ile İlgili Değerlendirme..	124
5.1.5. Kendini İfade Etme Aşaması ile İlgili Değerlendirme	124
5.1.6. Ölçme ve Değerlendirme Aşaması ile İlgili Değerlendirme	125

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler	127
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	128
5.2.3. Öğretmen Yetiştirmeye ve Eğitim Teftişine Yönelik Öneriler ...	129
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	130

EKLER 132

- Ek 1: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi ve Cevap Anahtarı
- Ek 2: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testine Ait Belirtke Tablosu
- Ek 3: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi
- Ek 4: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu
- Ek 5: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu
- Ek 6: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu

- Ek 7: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı
Ek 8: Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmesi Örneği
Ek 9: Araştırma İzin Belgesi
Ek 10: Çalışma Yapılan Okulların Listesi

KAYNAKÇA 171

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	19
Tablo 2: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	21
Tablo 3: Bilgi Testinin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri Puanları ...	24
Tablo 4: Sınıf İçi Gözleme İlişkin Bilgiler	28
Tablo 5: Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Aşamaları	31
Tablo 6: Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Öğretmenlerin Başarı Düzeyi	73
Tablo 7: Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları	74
Tablo 8: Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları	75
Tablo 9: Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları.....	76
Tablo 10: Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları.....	76
Tablo 11: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları.....	77
Tablo 12: Bilgi Testi Başarısında Cinsiyete Göre Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları	78
Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bilgi Testindeki Başarı Düzeyleri	79
Tablo 14: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarınının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 15: Öğretmenlerin Programı İnceleme Bilgilerine Göre Bilgi Testi Başarı Düzeyleri	80
Tablo 16: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarınının Programı İncelemelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 17: Öğretmenlerin Öğretim Verdikleri Sınıflara Göre Bilgi Testindeki Başarı Düzeyleri.....	81
Tablo 18: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarınının Öğretim Verdikleri Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81

Tablo 19: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilgi Testi Başarı Düzeyleri	82
Tablo 20: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarının Mezun Oldukları Okullara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 21: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Puan Ortalamaları	83
Tablo 22: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Hazırlık Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları	84
Tablo 23: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Anlama Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları	85
Tablo 24: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları	85
Tablo 25: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları	86
Tablo 26: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları	87
Tablo 27: Öğretmenlerin Bilgi Testindeki Başarılarına Göre Metin İşleme Süreci Aşamalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	88
Tablo 28: Öğretmenlerin Metin İşleme Süreci Aşamalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 29: Gözlem Yapılan Sınıflarda Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Puanlar	113
Tablo 30: Araştırmadaki Nicel Verilere Ait Özet Tablosu	115

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmadaki “Problem Durumu”, “Problem Cümlesi” ve “Alt Problemler”, çalışmanın “Önem”i, “Varsayımlar”ı, “Sınırlılıklar”ı, çalışmada kullanılacak temel kavramları ifade eden “Tanımlar” ve bu çalışmanın konusuyla “İlgili Araştırmalar” anlatılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dil, zihinde oluşan ve zihni yapılandıran çok yönlü bir iletişim aracıdır. Öğrenme ise bireyin zihninde oluşan; bilgisini, anlayışını veya davranışını yapılandırdığı aktif bir iç süreçtir (Charlesworth, 1996’dan aktaran: Saban, 2005: 170). Bu süreç dil öğretimi açısından düşünüldüğünde aşamalarının ayrıntılı olarak planlandığı bir programın düzenlenmesini gerekli kılar.

Geçmiş yüzyıllara göre çağımız bilgi teknolojileri bakımından özel bir önem taşımaktadır. Modern toplumun hareket noktası dil üzerine kurulmaktadır. Dil becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi bir toplumun kalkınmışlığının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Türkçenin bu gelişmelere ayak uydurabilmesi için ana dili öğretiminde yapılan bilimsel araştırma sonuçlarının yakından izlenmesi ve yeniliklerin hızla Türkçe öğretimi alanına yansıtılması gerekmektedir (Yalçın, 2006: 11–19; Tosunoğlu, Melanlıoğlu, 2006: 86-99).

Dil bir anlaşma aracıdır ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayanır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, bu temel becerilerin bütünlük içerisinde geliştirilmesine bağlı olduğu için ana dili dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir (Kavcar, 1998: 13’ten aktaran: Şengül, Yalçın, 2004: 37-59; Temizyürek, Balcı, 2006: 1; Onan, 2008: 1).

Dil, zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilmektedir (Güneş, 2007: 8). Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılması gereken anlama becerilerinden “Dinleme, Okuma, Görsel Okuma”;

anlatma becerilerinden “Konuşma, Yazma, Görsel Sunu” bu amaçla belirlenen dil becerileridir (MEB, 2005). Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda, bu becerileri kazandırabilmek için metin işleme süreci ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır.

2005’te hazırlanan Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı’ndaki metin işleme süreci, daha önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır. Metin işleme süreci yeni programla “Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığıyla Öğrenme, Kendini İfade Etme, Ölçme ve Değerlendirme” olarak beş aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar da 23 alt aşamaya ayrılmıştır.

Türkçe dersinde metin işleme süreci öğretmen kılavuz kitabı üzerinden yapılmaktadır. Yeni programla birlikte, öğrenciler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir (1–5. Sınıflar) türlerinde okuma metinlerinin olduğu ders kitabı ile okuma metinlerine yönelik etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabını kullanmaktadırlar. Öğretmen kılavuz kitabında ise öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabıyla birlikte programdaki metin işleme süreci ile ilgili açıklamalar bulunmakta, öğretmenlerin metin işleme sürecini nasıl yönlendirecekleri anlatılmaktadır.

Öğrencilerin eğitim hayatı boyunca anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi Türkçe derslerinin en önemli amacıdır. Günümüzde bu amaca yeterince ulaşamaması Türkçe derslerinde müfredat programları 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 (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilmiştir. Program yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Programa dayalı metin işleme süreciyle birlikte öğrencilerin düşünen, eleştiren, kendini ifade edebilen, bilgiyi yapılandıran, aktif bireyler olmaları hedeflenmektedir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nın değişmesi metin işleme sürecini de değiştirmiştir. Programın uygulayıcısı öğretmenin yapılandırmacı

anlayışa dayalı öğretim yöntemini benimsemesi, değişen metin işleme sürecinin başarısını etkileyen en önemli faktördür. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nı genel olarak değerlendiren uygulamalı çalışmaların dışında, öğretmenin programın metin işleme sürecine ilişkin bilgisi ve uygulamalarının tespiti üzerine uygulamalı çalışmaların olmayışı bir eksikliklerdir. Bu konudaki eksiklik bizi öğretmenlerin, metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerini ve uygulamalarını hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlendirmeye sevk etmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki metin işleme süreci ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde ne düzeyde etkili biçimde uygulanmaktadır?

1.3. Alt Problemler

1) İlköğretim 1-5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecinin

- a) Hazırlık aşaması
- b) Anlama aşaması
- c) Metin Aracılığıyla Öğrenme aşaması
- d) Kendini İfade Etme aşaması
- e) Ölçme ve Değerlendirme aşaması ile ilgili bilgilerin ne düzeydedir?

2) İlköğretim 1-5. Sınıflar öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerinde

- a) Cinsiyete
- b) Kıdeme
- c) Programı inceleme düzeyine
- d) Eğitim verdikleri sınıf düzeyine

e) Mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

3) İlköğretim 1-5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecindeki

- a) Hazırlık aşaması
- b) Anlama aşaması
- c) Metin Aracılığıyla Öğrenme aşaması
- d) Kendini İfade Etme aşaması
- e) Ölçme ve Değerlendirme aşamasının gerekliliği, açık ve anlaşılabilirliği ve ders kitaplarında amaca uygun biçimde hazırlanması ile ilgili görüşleri nedir?

4) İlköğretim 1-5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecine ilişkin görüşlerinde

- a) Cinsiyete
- b) Kıdeme
- c) Programı inceleme düzeyine
- d) Eğitim verdikleri sınıf düzeyine
- e) Mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

5) İlköğretim 1-5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme süreci hakkındaki bilgi düzeyleri ile metin işleme süreci aşamalarının

- a) Gerekliliği
- b) Açık ve anlaşılır oluşu
- c) Ders kitaplarında amaca uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığı hakkında görüşleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

6) İlköğretim 1-5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecindeki

- a) Hazırlık
- b) Anlama
- c) Metin Aracılığıyla Öğrenme
- d) Kendini İfade Etme
- e) Ölçme ve Değerlendirme aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

7) İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecindeki

- a) Hazırlık
- b) Anlama
- c) Metin Aracılığıyla Öğrenme
- d) Kendini İfade Etme
- e) Ölçme ve Değerlendirme aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

8) Yapılandırılmış gözlem sonuçlarına göre Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecindeki

- a) Hazırlık aşaması
- b) Anlama aşaması
- c) Metin Aracılığıyla Öğrenme aşaması
- d) Kendini İfade Etme aşaması
- e) Ölçme ve Değerlendirme aşaması ne ölçüde uygulanabilmektedir?

1.4. Çalışmanın Önemi:

Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin işleme süreci ayrıntılı bir şekilde yapılandırılmıştır. Programa göre metin işleme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır. Hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme değerlendirme. Her aşamanın kendi içinde alt aşamaları vardır.

Hazırlık aşamasında ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme etkinlikleri yapılmaktadır. Anlama aşamasında dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri yapılmaktadır. Metin aracılığı ile öğrenme aşamasındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak bilgiyi zihinde yapılandırma ile öğrencilerde temel, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Kendini ifade etme aşamasında ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme, kuralları uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu gibi uygulamalar yaptırılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı ise; öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır (MEB, 2005).

Birçok araştırmada (Coşkun, 2005: 421-476; Akkaya, Kırmızı, 2007: 232-249; Özpolat ve diğ., 2007: 206-213; Güven, 2008: 224-236; Gömleksiz ve Bulut, 2007: 161-184) öğretmenlerin programın getirdiği yenilikler hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Hazırlanan programların içeriği ve etki düzeyi onu uygulayan öğretmenle birlikte belirlenmektedir. Önemli olan öğretmenin metin işleme sürecini nasıl algıladığıdır.

Bu araştırmanın sonucunda programda öngörülen metin işleme sürecinin öğretmenler tarafından ne kadar bilindiği, öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri ve uygulamaları, programın öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenerek

Türkçe derslerinde metin işleme sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin somut veriler elde edilmiş ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

1.5. Varsayımlar

Öğretmen ve öğrenciler tarafından veri toplama araçlarına verilen cevapların gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki metin işleme (öğrenme-öğretme) sürecinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenme: Bir bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir (Charlesworth, 1996'dan aktaran: Saban, 2005: 170).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1978: 15-16'dan aktaran: Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 23).

Öğretme: Öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin tümüne denir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 22).

Öğretim Programı: Bir derste öğrencinin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2004).

Ders Kitabı: Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, belirli düzeydeki öğrenciler için yazılan ve öğrenim amacı ile kullanılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran, kolaydan zora uzanan, sistemli ilerleme ve gelişme sunan teknik bir kitaptır (Güneş,2002: 5).

Öğrenme-Öğretme Süreci (Metin İşleme Süreci): Türkçe derslerinde (1-5. Sınıflar) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek amacıyla hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme aşamalarından oluşan süreçtir (MEB, 2005).

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2003:35).

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Programı ile ilgili olarak yapılan uygulamalı çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları üzerinde durulacaktır.

Collins'in (2005, 220-229) 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 sağlamanın, hatta öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin bile derse katılımlarının sağlamanın öğretmenler tarafından programın güçlü yanları olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler bu programa uygun öğrenme ortamlarının oluşması için gerekli fiziksel donanımın sağlanamadığını bu nedenle programın uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığını aktarmışlardır. 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. Öğretmenlerin

tamamına yakını verilen seminerin hem içerik hem de uygulama açısından yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler seminerlerin dönem sonunda olmasının hizmet içi eğitimi olumsuz etkilediğini ve hizmet içi eğitimin sorun olduğunu bu programla ilgili sürekli eğitim görmeleri gerektiğini bildirmişlerdir. Öğrencilere yeni Türkçe dersi ile ilgili ne düşündükleri sorulduğunda hemen hepsi dersleri “eğlenceli” bulduklarını söylemişlerdir.

Coşkun (2005, 421-476) çalışmasında 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında 4. ve 5. sınıf 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.

Gözütok ve diğerlerinin (2005, 17-40) ilköğretim (1-5. Sınıf) öğretim programlarının pilot okullarda öğretim yeterlikleri açısından değerlendirdiği çalışmasında ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıf öğretmenliği programından mezun olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin kendilerini birçok konuda yeterli gördüğünü, fakat gözlem sonuçlarına göre kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında öğretmenler, iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitim aldıklarını fakat programla ilgili bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak gördükleri bölüm ölçme ve değerlendirmedir.

Yaşar ve diğerlerinin (2005, 51-63) yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf 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 düşüncesindedirler.

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 belirtmişlerdir. 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’ın (2006) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri 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, 232-249), 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.

Çandar'ın (2007) yapılandırmacı yaklaşımın birinci kademedeki sınıf yönetimine etkisi üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, yapılandırmacılık anlayışında öğretmenin, sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımda uyguladığı stratejilerden farklı bir uygulamaya başvurması gerektiği belirlenmiştir. Eski yaklaşımlarla karşılaştırıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının sınıf yönetiminde öğretmene yeni görev ve sorumluluklar yüklediği ve sınıf yönetimi boyutlarındaki etkinliklerin yaklaşıma koşut bir şekilde değiştiği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması yeni yaklaşımı uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak belirlenmiştir.

Elvan'ın (2007), çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın vizyonuna, yaklaşımına ve yapısına genel olarak olumlu baktıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecine "olumlu" olarak baktığı, öğretmenler tarafından en çok benimsenen aşamanın hazırlık, en az benimsenen aşamanın ise ölçme ve değerlendirme olduğu, dil bilgisi konularının hafifletilmesinin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından benimsenmediği ve öğretmenlere Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın öğretimine yönelik hizmet içi eğitiminin düzenli aralıklarla verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabındaki metinlerin etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı gözlemlenmiştir.

Gömleksiz ve Bulut'un (2007, 161-184), sınıf öğretmenlerinin programda öngörülen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenler "olumlu" görüş bildirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, il, sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programda öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, değerlendirmenin ise uygulamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun için öğretmenlere programda öngörülen değerlendirme teknikleri hakkında uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Özpolat ve diğerlerinin (2007, 206-213) yaptığı çalışmada ilköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin yeni programlarla ilgili görüşlerini almak amacıyla 100 öğretmene anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığı, uygulanabilirliğinin bulunduğu, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönü olduğu fakat sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanma aşamasında alt yapı yetersizliğinden büyük oranda şikâyetçi olduğu, verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Özdemir'in (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerine “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi” uygulanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili orta düzeyde bilgi sahibi oldukları; bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği; Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve diğer kurum mezunlarının bilgi düzeylerinin Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulundan daha yüksek olduğu; özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında fark olmadığı; kıdem yılları 0–10 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin 15–25 yıl arası ve 25 yıl üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu; yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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 arttırdığı görüşleri belirlenmiştir.

Şahin'in (2007, 284-304) 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 yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Şentürk'ün (2007), çalışmasında yeni öğretim programları hakkında anket aracılığıyla sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmadaki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe, ilköğretim müfettişlerinin ise olumlu görüşe sahip olduğu; öğretim programlarına planlama ve hazırlık boyutunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktığı, ölçme-değerlendirme boyutunda kıdem değişkeni açısından, 5 yıl ve altı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşte olduğu, Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat ve başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğretim programlarının uygulama boyutunda daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapıcı ve Leblebici'ın (2007, 480-490), yeni ilköğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmalarında, öğretmenlerin, uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmadığı, kalabalık sınıfların etkinlikleri uygulamak için sıkıntı yarattığı, aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Yiğitoğlu'nun (2007) sınıf öğretmenlerinin Türkçe programıyla ilgili görüşlerini almak için yaptığı çalışmada öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşım, Türkçe programının amaçları, programın gerektirdiği yöntem ve teknikler, araç-gereç kullanımı ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı,

öğretmenlerin programın başarılı olacağına ilişkin inançlarının yeterince güçlü olmadığı, özellikle uzun süredir görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin dil bilgisi konularının diğer öğrenme alanları içerisinde sezgiye dayalı olarak verilmesini olumlu karşılamadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen ve öğrencilerin programın gerektirdiği materyalleri temin edememe, veli desteği alamama, okul yönetiminin programa karşı yeterince ilgili olmaması, müfettişlerin programa bakış açılarının paralellik göstermemesi, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersiz olması nedenlerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anılan ve diğerleri'nin (2008, 783-788) yaptığı sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini uygularken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla görüşlerini aldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; uygun materyallere ulaşamama, materyal hazırlarken çok zaman harcama, velilerin çocuklarına destek olmaması, öğrencilerin çevrelerinde ulaşabilecekleri kaynakların sınırlı olması, ders kitaplarındaki metinlerin uzun ve öğrenci seviyesinin üstünde olması, dinleme metinlerinin öğrenci tarafından sıkıcı bulunması, metin işleme sürecinin tüm metinler için aynı olmasının dersleri sıradanlaştırması, ölçme ve değerlendirmede kullanılan formların zaman alıcı olması ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

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.

Güven'in (2008, 224-236) sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programları hakkında görüşlerini almak amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenler, yeni programlarla birlikte kullandıkları öğretmen kılavuz kitaplarının kendileri için çok yararlı olduğunu ve iş yüklerini hafiflettiğini yeni ders programlarının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin derslere daha aktif katıldıklarını ve kendilerini ifade eden bireyler olarak yetiştiklerini belirtmişlerdir. Yeni ders programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenler, programın uygulamasına ayrılan sürenin yetersiz olduğu, yeni ders programlarının içeriğini ve uygulanışını yeterince tanımadan kendilerini bir anda programı uygulayan kişiler olarak bulduklarını, etkinliklerin uygulanması sırasında fiziksel donanım ve araç-gereç yetersizliğiyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Karadağ'ın (2008, 718-722) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretim programını, programın etkinliklerle desteklenmesi, öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendirmesi, öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmeye olanak sağlaması, bireysel farklılıkları dikkate alması ve öğrencilerin disiplinler arası ilişki kurmasını sağlaması açısından olumlu buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada Türkçe öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, etkili bir biçimde ölçme ve değerlendirme yapılamaması, etkinlik sayısının fazla olması, değerlendirme formlarının fazlalığı, programda dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaması ve dil bilgisini sezdirmeye dayalı olarak verilmesi gibi konularda sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Rençber'in (2008), yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada 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.

Taşkaya ve Muşta'nın (2008, 240-251), Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini almak için 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan toplam 244 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördükleri, dörtte üçünün mezun oldukları okulları Türkçe öğretimi konusunda yetersiz gördükleri, Türkçe öğretim yöntemi olarak en çok bilinen ve uygulanan yöntemlerin, “soru-cevap”, “drama” ve “düz anlatım” yöntemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğini, “öğrencilerin derse katılımını artırması” olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiği saptanmıştır.

Korkmaz'ın (2009), çalışmasında birinci sınıf öğretmenlerinin, program hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulması amacıyla 116 birinci sınıf öğretmenine dört açık uçlu soruyu içeren form uygulanmıştır. Bu formdaki her soru bir öğretim programını değerlendirmek için hazırlanmış ve ilgili ders programının olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve programın daha iyi olabilmesi için öneriler olarak üç bölümden oluşturulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, yeni programları olumlu bulduğunu, programda öngörülen yöntem ve tekniklerin öğrencilere uygun olduğunu fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini, ders kitaplarında kullanılan metinlerin uzun olmasından ve kullanılan bazı kavramların öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasından dolayı öğrencilerin öğrenmede zorlandığını düşünmektedirler. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Yaman (2009), kalabalık sınıfları bulanan 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.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen nedensel karşılaştırmaya dayalı bir alan araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırmaya dayalı alan araştırmalarında, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapılır (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 14).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1–5. sınıf öğretmen ve öğrencileridir. Araştırmada 5 çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının her birinin örneklemini aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

a) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi Örneklemi

Araştırmada kullanılan “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi” evren içerisindeki öğretmenlerden tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş **268** öğretmene uygulanmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Değişkenler	Öğretmen	
	n	%
Cinsiyet		
Erkek	156	58.2
Bayan	106	39.6
Boş	6	2.2
Mezun Olunan Okul		
Eğitim Fak.	136	50.7
Diğer Fakülteler	49	18.3
Eğitim Enstitüsü	72	26.9

Öğretmen Lisesi	6	2.2
Boş	5	1.9
Kıdem		
1-5 yıl	3	1.1
6-10 yıl	14	5.2
11-15 yıl	61	22.8
16 yıl ve üstü	180	67.2
Boş	10	3.7
Öğretmenlik Yaptığı Sınıf		
1. Sınıf	46	17.2
2. Sınıf	67	25.0
3. Sınıf	55	20.5
4. Sınıf	52	19.4
5. Sınıf	41	15.3
Boş	7	2.6
Hizmet İçi Eğitim		
Evet	175	65.3
Hayır	54	20.1
Boş	39	14.6
Programı İnceleme		
Hiç incelemedim.	5	1.9
Az incelemedim	26	9.7
Gereken kısmı inceledim.	125	46.6
Tamamını inceledim.	88	32.8
Boş	24	9.0
Toplam	268	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 268 öğretmenin 156’sı erkek 106’sı bayan olup 6 kişi cinsiyet bölümünü boş bırakmıştır. Mezun olunan okul bakımından Eğitim Fakültesi mezunları % 50.7 çoğunluktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%67.2) 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin kıdem ortalamaları 21 yıldır. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılıma bakıldığında ise 175 öğretmenin (% 65.3) Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı hakkında hizmet içi eğitim aldığı anlaşılmaktadır.

b) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi Örnekleme

Araştırmada kullanılmış olan “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” evren içerisindeki öğretmenlerden tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri anketleri, bilgi testinin uygulandığı 268 öğretmene uygulanmış ancak metin işleme sürecinin gerekliliğine ilişkin anketi 230, açık ve anlaşılabilirliğine ilişkin anketi 203, ders kitaplarında amaca uygun biçimde hazırlanmasıyla ilgili anketi 191 öğretmen yanıtlamıştır.

c) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu Örnekleme

Araştırmada her sınıf düzeyinden (1-5. sınıflar) 2’şer olmak üzere 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme; önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985’ten aktaran: Yıldırım, Şimşek, 2006: 119). Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Bunun yanında yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, 2008: 232-234). Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin 3’ü erkek 7’si bayandır. Bu öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	n
Cinsiyet	
Erkek	3
Bayan	7
Mezun Olunan Okul	
Eğitim Fak.	4
Diğer Fakülteler	2
Eğitim Enstitüsü	4

Öğretmen Lisesi	0
Kıdem (Yıl)	
1-5	0
6-10	1
11-15	3
16 üstü	6
Öğretmenlik Yaptığı Sınıf	
1. Sınıf	2
2. Sınıf	2
3. Sınıf	2
4. Sınıf	2
5. Sınıf	2
Hizmet İçi Eğitim	
Evet	8
Hayır	2
Programı İnceleme	
Hiç incelemedim.	
Az incelemedim	2
Gerekli kısmı inceledim.	5
Tamamını inceledim.	3

d) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Örnekleme

Araştırmada kullanılan “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” evren içerisinde, tabakalı amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş ve gözlem yapılan 5 öğretmenin 12 öğrencisine uygulanmıştır. 4. sınıftan 4 öğrenci olmak üzere diğer sınıf düzeylerinden 2’şer öğrenciyle görüşülmüştür. Bu öğrencilerin 7’si kız 5’i erkektir.

e) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu

Örnekleme

Araştırmada kullanılacak olan “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu” evren içerisindeki öğretmenlerden tabakalı amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş 5 sınıfta uygulanmıştır. Bu sınıflardaki öğretmenlerin 4’ü bayan 1’i erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada öğretmenlerin programda öngörülen metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini ve metin işleme sürecinin uygulanma biçimini belirlemek amacıyla 5 çeşit ölçme aracı kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümde bu ölçme araçlarının geliştirilme süreci anlatılmıştır.

a) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi” çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu testteki sorular, programda belirlenen ve uygulaması öğretmen kılavuz kitaplarında ayrıntılı biçimde gösterilen metin işleme sürecinin aşamaları konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Bu testin amacı, öğretmenlerin 2005 yılından bu yana uygulanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan metin işleme (öğrenme-öğretme) süreci hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koymaktır.

Bilgi testi için Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanılarak 60 soru oluşturulmuştur.

Bilgi testinin kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak üzere belirtke tablosu hazırlanarak uzman görüşü alınmıştır. Bilgi testi için hazırlanan toplam 60 soruyla ilgili uzmanlardan her soruya 1-5 arasında bir puan vermesi ve varsa sorunun daha iyi hale getirilmesi önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların verdiği puanlara göre belirtke tablosundaki sınıflandırmaya bağlı olarak her alt aşamada en yüksek puana sahip olan sorular testin son haline alınmıştır. Testin son halindeki 30 maddenin her birinin uzmanlardan en az 4 puan aldığı belirlenmiştir. Uzmanların testin ilk halindeki sorulara verdiği puanlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Bilgi Testinin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri Puanları

Soru No	Testin Son Halindeki No	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Ortalama
1	1	3	5	5	4,33
2		4	5	5	4,67
3		3	5	4	4,00
4		5	5	4	4,67
5		4	5	4	4,33
6	7	5	5	5	5,00
7	11	5	5	5	5,00
8		5	5	4	4,67
9	30	5	5	4	4,67
10		4	5	5	4,67
11	18	4	5	5	4,67
12	22	4	5	5	4,67
13		4	5	5	4,67
14		5	5	4	4,67
15	29	5	5	5	5,00
16		5	5	4	4,67
17	2	5	5	5	5,00
18		5	5	5	5,00
19		4	5	5	4,67
20	8	5	5	4	4,67
21	19	4	5	3	4,00
22		5	5	5	5,00
23	14	3	5	5	4,33
24		3	5	3	3,67
25		4	5	5	4,67
26	23	5	5	5	5,00
27		3	5	4	4,00
28	25	3	5	5	4,33
29		4	5	5	4,67
30	3	4	5	5	4,67

Soru No	Testin Son Halindeki No	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Ortalama
31	12	5	5	5	5,00
32		4	5	5	4,67
33	16	5	5	5	5,00
34	26	4	5	5	4,67
35		5	5	5	5,00
36	4	5	5	5	5,00
37		4	5	5	4,67
38		5	5	5	5,00
39		5	5	5	5,00
40	9	5	5	5	5,00
41	13	5	5	5	5,00
42	17	5	5	5	5,00
43		4	5	5	4,67
44	20	5	5	5	5,00
45		5	5	5	5,00
46		5	5	5	5,00
47	27	5	5	5	5,00
48	28	5	5	5	5,00
49		5	5	5	5,00
50		4	5	5	4,67
51	5	5	5	5	5,00
52		5	5	5	5,00
53	6	5	5	5	5,00
54	10	5	5	5	5,00
55		5	5	5	5,00
56		5	5	2	4,00
57	15	5	5	5	5,00
58		5	5	5	5,00
59	21	4	5	5	4,67
60	24	5	5	5	5,00

Bilgi testinin uygulandığı 268 öğretmenden alınan veriler sonucu yapılan analizlerde testin **Cronbach Alfa katsayısı: .7512** olarak bulunmuştur. Bu katsayı testin güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Testin tamamı için bulunan **güçlük düzeyi 0.47'dir**. Bu analiz sonucu testin zorluk derecesinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi” 18 okulda uygulanmıştır. Bu uygulama 15 günde tamamlanmıştır. Ölçme aracının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınmıştır. Öğretmenler bilgi testini ortalama 30 dakikada bitirmişlerdir.

b) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Beşli likert tipinde hazırlanmış bu anketin başında öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin (cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul vb.) yer aldığı sorulara yer verilmiştir. Bu anketin amacı öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarıyla ilgili görüşlerini belirlemektir. Ankette öğretmenlerden programda öngörülen metin işleme sürecinin her aşamasını gereklilik, açık ve anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk bakımından 1-5 arasında puanlamaları istenmiştir.

Anketin geçerlilik çalışması olarak uzmanlardan görünüş geçerliliğini değerlendirmeleri istenmiş, alınan veriler sonucunda ölçme aracı yeniden gözden geçirilmiş anketin görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Anketin her maddesi programda öngörülen metin işleme sürecinin bir aşaması olarak yazıldığından kapsam geçerliliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Likert tipi anket metin işleme sürecine yönelik aşamaların üç açıdan değerlendirilmesine dayanmaktadır. Yapılan uygulamalar sonucu metin işleme sürecini gereklilik düzeyine göre değerlendiren **230**, açık ve anlaşılır olma düzeyine göre değerlendiren **203**, amaca uygunluk düzeyine göre değerlendiren **191** öğretmen vardır. Likert tipi metin işleme sürecinin aşamalarının gerekliliğine ilişkin boyutunda **Cronbach Alfa katsayısı: .95**, açık ve anlaşılır olma boyutunda **Cronbach Alfa katsayısı: .96** amaca uygunluk boyutunda **Cronbach Alfa katsayısı: .96** olarak bulunmuştur.

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” 18 okulda uygulanmıştır. Bu uygulama 15 günde tamamlanmıştır. Ölçme aracının

yapılmasında öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınmıştır. Öğretmenler anketi ortalama 15 dakikada bitirmişlerdir.

c) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” metin işleme sürecinin bütününe ilişkin ve metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin iki bölümden oluşmaktadır. Bu görüşme sorularının amacı, öğretmenlerin 2005 yılından bu yana uygulanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan metin işleme (öğrenme-öğretme) süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Esnek sorularla hazırlanan ölçme aracının rahat bir ortamda gerçekleşmesi metin işleme sürecinin öğretmen gözüyle neyi ifade ettiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için uzmanlardan görüşme sorularının kapsam geçerliliğini değerlendirmeleri istenmiş yapılan öneriler sonucu ölçme aracı gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Ön uygulama örneklem dışındaki 2 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenler uygulamayı ortalama 25 dakikada tamamlamışlardır. Uygulama sonucu metin işleme sürecine ilişkin sorularda anlaşılmayan herhangi bir nokta olmadığı görülmüştür.

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” 3 okulda 10 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulama 8 günde tamamlanmıştır. Ölçme aracının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınmıştır.

d) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” metin işleme sürecinin geneline ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular programda belirlenen ve uygulaması öğretmen kılavuz kitaplarında

ayrıntılı biçimde gösterilen metin işleme süreci konusunda öğrencilerin görüşlerini almaya yöneliktir. Bu görüşme sorularının amacı, öğrencilerin 2005 yılından bu yana uygulanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan metin işleme (öğrenme-öğretme) süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Esnek sorularla hazırlanan ölçme aracının rahat bir ortamda gerçekleşmesi metin işleme sürecinin öğrenci gözüyle neyi ifade ettiğini ortaya koyması açısından önemlidir. İlgili ölçme aracının, geçerliliğini sağlamak için uzmanlardan görüşme sorularının kapsam geçerliliğini değerlendirmeleri istenmiş yapılan öneriler sonucu ölçme aracı gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

e) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu” programda öngörülen metin işleme sürecinin aşamalarından oluşmaktadır. Bu ölçme aracı, öğretmenlerin metin işleme sürecini sınıf içinde nasıl uyguladıklarını belirlemeye yöneliktir. Metin işleme sürecinin gözlenmesi için hazırlanan gözlem formu, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile elde edilen veriler ile birlikte metin işleme sürecinin işlenişini tam ve doğru bir biçimde değerlendirmemizi sağlayacaktır. Gözlem formunun yarı yapılandırılmış bir biçimde hazırlanması ve gözlem formunda değerlendirmenin belli bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılması verilerin eksiksiz ve doğru alınmasını sağlayacaktır. Gözlem formunda uygulamadaki karşılaşılabilecek “olumlu, olumsuz ve diğer” durumların gözlemlenmesi için bölümler oluşturulmuştur.

Gözlem; herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169). Gözlemler, Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda verilen bir metnin başından sonuna kadar işlenmesini kapsamaktadır. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrenci sayıları 35-40 arasındadır.

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu”nun uygulanmasında sınıf içinde yapılan uygulamaların objektif bir biçimde

değerlendirilmesi için bütüncül dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlanmıştır (bkz. Ek: 7)

Dereceli puanlama anahtarı, metin işleme sürecinin “metinle bağlantı, etkinliklerin uygulanması, öğrenci katılımı” yönlerine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Bu yönlere göre öğretmenlere 0-5 arasında puan verilmiştir.

Gözlem formuyla ilgili olarak uzman görüşü alınmış uzmanların önerilerine göre ölçme aracı gözden geçirilmiş ve ölçme aracının görünüş geçerliliği sağlanmıştır.

Metin işleme sürecine ilişkin gözlem, 5 öğretmenle yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınmıştır. Gözlemlerin uygulanma süreci ile ilgili bilgiler aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf İçi Gözleme İlişkin Bilgiler

Okul	Tarih	Sınıf	Gün	Ders Saati
23 Temmuz İ.Ö.O.	25.02.2009 - 27.02.2009	1	3	6
Vali Ürgen İ.Ö.O.	03.03.2009 - 05.03.2009	2	3	6
Vali Ürgen İ.Ö.O.	10.03.2009 - 13.03.2009	3	3	7
Ayşe Fitnat İ.Ö.O.	16.03.2009 - 19.03.2009	4	2	4
Vali Ürgen İ.Ö.O.	09.03.2009 - 13.03.2009	5	3	6

Gözlem çalışmaları 25.02.2009-13.03.2009 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Bütün sınıflarda gözlemler 3 gün içinde gerçekleştirilirken 4. sınıftaki gözlem 2 gündeki 4 saatte tamamlanmıştır.

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada nitel ve nicel veri çözümleme teknikleri bir arada kullanılmıştır.

a) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi

Bilgi Testi'nden elde edilen nicel veriler yüzde ve frekanslarıyla tablolar halinde gösterilmiştir. Bu ölçme aracıyla elde edilen verilerin öğretmenlere ait kişisel faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız örneklemeler *t* testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

b) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi”nden elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde gösterilmiştir. Bu ölçme aracıyla elde edilen verilerin öğretmenlere ait kişisel faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız örneklemeler *t* testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca metin işleme süreci aşamalarına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin bilgi testi başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere öncelikle öğretmenlerin başarıları düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmış ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Başarının sınıflandırılmasında;

- 0 – 14 doğru (% 0 - % 49 başarı) düşük
- 15 – 19 doğru (%50 - % 64 başarı) orta
- 20 – 30 doğru (% 65 - % 100 başarı) yüksek

Ayrıca öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

c) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006: 227). Analizde değerlendirme birimi olarak “cümle” alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri cümleler halinde alt alta yazılmış, aynı anlama gelen cümleler tekrarlandıkça yazılı cümleye frekans işareti konulmuştur. Frekansları çıkarılan görüşler bazen tümevarımsal analiz bazen de kategorisel analiz tekniği kullanılarak sunulmuştur.

d) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Analizde değerlendirme birimi olarak “cümle” alınmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin analizinde öğretmen görüşlerinde olduğu gibi tümevarımsal ve kategorisel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

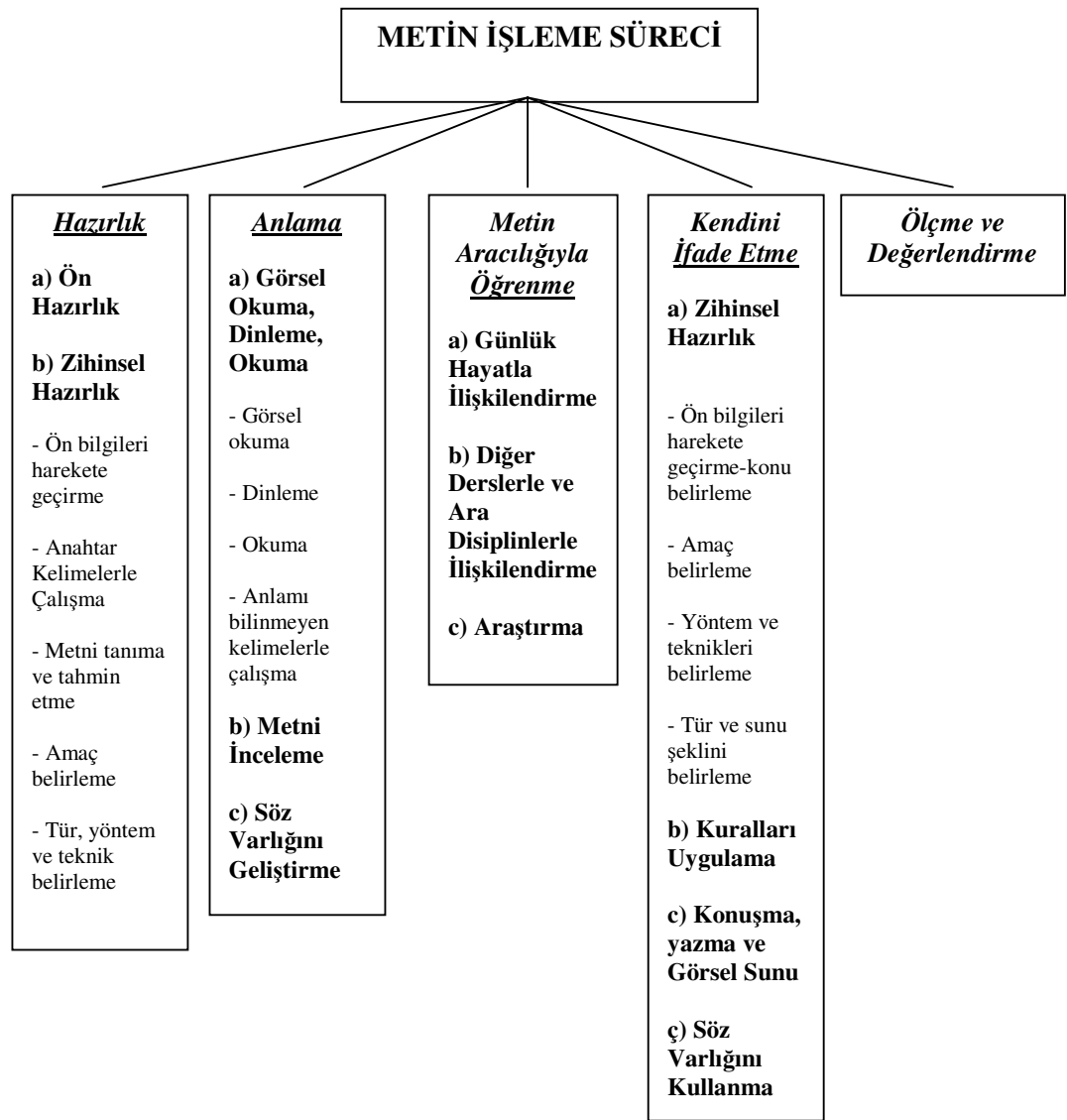
e) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu

“Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu”nda öğretmenlerin metin işleme sürecindeki uygulamaları ve bu uygulamalar sırasında ortaya çıkan sorunlar daha önceden hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ve gözlem sırasında alınan notlarla belirlenmiştir. Bu şekilde toplanan veriler metin işleme sürecindeki aşamalara göre sınıflandırılmış frekans ve yüzde değerleriyle tablolar halinde sunulmuştur.

3. TÜRKÇE DERSİ (1-5. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİ

Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) metin işleme süreci hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Tablo 5: Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Aşamaları



3.1. Hazırlık

İnsanlar bilişsel duyuşsal ve psikomotor olarak hazır olmadıkları konuları kavrayamazlar (Tan, Erdoğan, 2004: 37). 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 (Kılıç, Seven, 2002: 27).

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. Öğretmenin hazırlık aşamasına yeteri kadar süre ayırması, hazırlık aşamasında bulunan çevre koşullarını, sosyal olanakları ve öğrencilerin kişisel özellikleri bilgi ve deneyimlerini dikkate alması gerekir (Temur, 2007: 351-394).

Ön hazırlık derse getirilmesi gereken kitap defter vb. ders araç gereçleri ile metinle ilgili fotoğraf, resim yazı hazırlamayı kapsar (MEB, 2005) 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.

3.1.1. Ön Hazırlık

Öğretimin gerçekleşmesi ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşmasında öğretim araçlarına ihtiyaç vardır (Kılıç, Seven, 2002: 17). İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) dersinde öğretmen ve öğrenciler metinle ilgili çalışmalara Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen ön hazırlık aşamasının

gerektirdiği çalışmalarla başlar. n hazırlık aşaması dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili etkinliklere başlamadan önce yapılan genel hazırlıklardır. Bunlar; ğrencinin ve öğretmenin araç, gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, sunum için gerekli nesne ve modelleri getirmesi, oturacağı yeri belirlemesi, vb. kapsamaktadır (Güneş, 2007: 318; MEB, 2005).

Her ders için ön hazırlık gereklidir. Dersin gerektirdiği hazırlıklar yapılmadığında konuyla ilgili zihinsel işlemlere geçilemez. Yapılandırmacı sisteme göre hazırlanan Türkçe Dersi ğretmen Kılavuz Kitaplarında n 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 Öyle uğraşmaması, sırada dik oturması vb. olarak söylenebilir. Bunun yanında sınıf dışı ön hazırlık ise ğretmen ve öğrencilerin metne yönelik zihinsel hazırlığın başlatılabilmesi için yaptığı hazırlıktır. Bunlar; ğrenme 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 Öyle uğraşmamasının sağlanması
5. evre Őartlarına uygun ders materyallerinin hazırlanması
6. Dersin yapılacağı yerin seçilmesi

3.1.2. Zihinsel Hazırlık

Öğrencinin, Türkçe dersinde işlenecek metinle ilgili olarak zihninde daha önceden var olan bilginin ortaya karılması ve bu bilginin çeşitli etkinliklerle desteklenmesini kapsayan bir süreçtir (MEB, 2005). Metinle ilgili zihinsel hazırlık çalışmaları yapıldığında ğrenci metni okumadan metnin ana hatlarını öğrenir. Öğrenci, zihinsel hazırlık aşamasında zihninde oluşturduğu düşünceleri metni

anlamada kullanır. Zihinsel hazırlık çalışmaları öğrencinin metni anlamasına ve metinle ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmesine katkı sağlar.

Yeni Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programında öğrencinin zihinsel hazırlığına ayrı bir önem verilmektedir. Öğrencilerle birlikte bu hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yapılmaktadır (Güneş, 2007: 319; MEB, 2005).

Metne başlanmadan metinle ilgili zihinsel yapının oluşturulması zihinsel hazırlık aşamasında olmaktadır. Bu yapılandırma süreci sonucunda öğrencinin zihninde kendisinin yapılandığı zihinsel şemalar anlama aşamasında hatırlanır ve öğrencinin zihinsel şemalarına göre anlama şekillenir.

Programda (MEB, 2005) 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 inceletmeli, metinden küçük paragrafları öğrencilerin hızlıca okumalarını istemeli, metni okutmadan önce metinle ilgili ipucu veren bilgilerden yararlanarak öğrencilere metnin içeriğini tahmin etme çalışmaları yaptırmalı, yapılacak okumanın amacı belirlenmeli ve bu amaca uygun bir okuma türü, yöntemi, tekniği belirlemede öğrenciler etkin olarak kullanılmalıdır.

3.1.2.1. 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 (Saban, 2005: 173). Bu da

öğrenmenin oluşması için öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesini gerekli kılar. Türkçe dersinde (1-5. Sınıflar) öğrenmenin bu gerekliliği metin işleme sürecinde “ön bilgileri harekete geçirme” aşaması ile sağlanmaktadır.

Ön bilgileri harekete geçirme aşaması dinleme, okuma ve görsel okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri harekete geçirme ve öğrendikleri yeni bilgileri eski bilgilerle bütünleştirme çalışmalarıdır. Okula belli bir bilgi düzeyi ve zihinsel yapıyla gelen öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri mevcut zihinsel yapılarına göre anlamlandırır. Bu nedenle öğrencilerin getirdiği zihinsel yapılar ve ön bilgiler öğrenmede belirleyici olmaktadır (Güneş, 2007: 319; MEB, 2005). Öğretmen metni işlemeye başlamadan önce öğrenciye ön bilgilerinin 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 anlamlandıracak aynı zamanda da yeni öğrendikleriyle eski bildiklerini bütünleştirebilecektir.

Ön bilgileri harekete geçirme sürecinde zihinsel şema harekete geçirilmekte, yeni bilgiler mevcut şemayı genişletmekte ya da tamamen bu konu ile ilgili yeni bir şema oluşturulmaktadır (Güneş, 2007: 274). Yapılan bu işlem programın temeli olan yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin bilgiyi kendi zihninde kendisinin yapılandırmasını öngörür. Öğrenci güncel hayattaki öğrenmeleri ile okul ortamına gelir. Bu öğrenmeler öğrencinin zihinsel şemalarıdır. Okul ortamına getirilen bilgiler öğrenciye yeni yapılar oluşturması için zemin hazırlar. Bu bilgiler öğretmen tarafından harekete geçirilmezse öğrenci yeni bilgileri ile eski bilgileri arasında bağlantı kuramayacak ve yeni bilgiyi zihninde inşa edemeyecektir.

Her metin eksiktir. Metin anlattığı konu ile ilgili tüm bilgileri vermez. Bu eksikliğin tamamlanması için önceden bir bilgiye sahip olunması gerekir. Hakkında çok az veya hiçbir bilgisi bulunmayan materyallerden öğrencinin anlam kurması hemen hemen imkânsızdır (Akyol, 2008: 33). Metni okumadan önce metinle ilgili ön

bilgilere sahip olmak metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. Okuyucu metni ön bilgilerini kullanarak çözer ve anlamlandırır (Akyol; 2006: 4; Coşkun, 2007: 233-279).

Metinlerin oluşturulmasında belli metinsellik ölçütleri vardır. Bu ölçütlerden bilgilendiricilik (informativity) metnin bilgi verici özelliğini anlatır. Halliday ve Hasan'a göre her bilgi birimi iki parçadan oluşur: Dinleyicinin/okuyucunun başka kaynaklardan ulaşabileceği "eski bilgi" ve dinleyicinin/okuyucunun diğer kaynaklardan elde edemeyeceği "yeni bilgi". Bir metnin okuyucunun ilgisini çekmede ve devam ettirmede başarılı olabilmesi için okuyucuya sunduğu yeni ve eski bilgilerin dengeli olması gerekmektedir. Çünkü okuyucu için yeni olan bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Eski bilgilerin çokluğu ise metnin anlaşılma düzeyini arttırdığı halde, okunmaya değer olmamasına yol açabilir (Coşkun, 2007: 233-279).

Metinler tek başına bir şey ifade etmez. Metinleri anlamak için metin dışı bilgiler kullanılmalıdır. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi yoksa metni anlayamaz. Çünkü metni anlamak demek sadece metinde yazılanları okumak değildir. Metnin yazıldığı kültür ve toplumsal birikim de metnin içeriğini etkilemektedir. Bu yüzden öğrenme ortamına metinle ilgili getirilen bilgiler öğrencinin metni anlamasına yardımcı olur.

Ön bilgiler öğrenme ortamında öğrenmenin yeterli bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli bilgilerdir (Çakıcı, 2007: 65-82). 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 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

3.1.2.2. Anahtar Kelimelerle Çalışma

Bir metnin ya da bilginin anlaşılmasında özel öneme sahip kavram ve kelimelere anahtar kelimeler denir (Güneş, 2007: 319; MEB, 2005). Anahtar kelimeler, metni işlemeden önce öğrencileri konu hakkında düşündürmeye yarar (Akyol, Temur, 2007: 195-232; Özdemir, 2008: 789-791).

Metinlerin anlaşılmasında anahtar kelimeler belirleyici olmaktadır (Güneş, 2007: 211). Bu amaçla programın metin işleme sürecine “anahtar kelimelerle çalışma” aşaması konulmuştur. Bu aşamayla birlikte öğrencinin kavram gelişimi sağlanmakta, yeni öğrenilecek bilgilere ilgisi çekilmekte, zihinsel sözlüğü zenginleştirilmektedir. Bunun yanında öğrencinin yeni bilgi, metin ya da konuyla ilgili önemli kavram ve kelimeler hakkında bilgi, deneyim ve düşünceleri saptanmaktadır (Güneş, 2007: 319; MEB, 2005).

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 ön bilgilerinden 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 (Akyol, 2007: 15-48).

Anahtar kelimelerle çalışma aşamasında yapılabilecek diğer çalışmalar şunlardır:

- ✓ Anahtar kelimelerin çağrıştırdıkları anlamları açıklama
- ✓ Kelimeleri resimlerle eşleştirme
- ✓ Anlamalarını tahmin etme
- ✓ Anlamalarını tartışma
- ✓ Cümle oluşturma
- ✓ Benzer veya farklı olanları gruplandırma
- ✓ Kısa öykü oluşturma vb. çalışmalar (Güneş, 2007: 319).

3.1.2.3. Metni Tanıma Ve Tahmin Etme

Öğrencinin metni okumadan önce metni tanıması ve metnin içeriğinin ne olabileceği konusunda düşünce üretmesi için uygulanan bir aşamadır. Bu aşamada, öğrencilerin metnin ilk cümlesini, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri ve son cümleyi hızla okuyarak, resimleri gözden geçirerek metni tanımaları sağlanmalıdır. Bu çalışma metnin gözden geçirildiği etkinliktir. Bu etkinlik bir bilginin metinde tesadüfen verilmediğini, yazar ile öğrenci arasında bilgi akışını kolaylaştırmak için metnin mantıklı biçimde düzenlendiğini göstermek için

uygulanmaktadır. Metindeki bilgileri bilinçli olarak izlemek ise bilgilerin zihinde yerleştirilmesini kolaylaştırır (Güneş, 2007: 320).

Okuma öncesi göz gezdirme okumanın diğer aşamalarıyla da kullanıldığı için oldukça önemli bir stratejidir. Çünkü bu strateji, okuyucunun amaç oluşturmasına 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 (Akyol, 2008: 31).

Öğretmen göz gezdirme tekniğinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında öğrencileri bilgilendirmelidir. Aksi takdirde pek çok öğrenci ya metnin tamamını okumaya çalışacak ya da kafası karışacak hiçbir şey yapamayacaktır (Akyol, 2006: 139). Gözden geçirme çalışmalarında öncelikle metinle ilgili görseller incelenmelidir. Hem kitapta verilen görseller hem de çocuklara metne hazırlık aşamasında getirilen görseller burada kullanılabilir.

Metni tanıma çalışmasının hemen ardından öğrencilerin anlama ve sezme becerilerini geliştirmek amacıyla tahmin çalışmalarına geçilmelidir. Tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma tekniğidir (Güneş, 2007: 277; Özbay, 2006: 25). Tahmin etme çalışmaları hayal ederek değil metindeki ipuçları kullanılarak yapılmalıdır. Tahmin etme işleminin hemen ardından tahminle ilgili olarak ortaya konulan hipotezlerin doğrulanması sağlanmalıdır (Güneş, 2007: 277). Tahmin yaptırmada kullanılan sorular mümkün olduğunca bağlamla ilişkilendirmelidir (Akyol: 2008: 36). Tahminlerin doğruluğu sürekli kontrol edilmelidir. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri veya yazmaları sağlanarak kontrol işlemi gerçekleştirilebilir. Tahminlerin doğruluğu ve gelişim durumu düzenli olarak izlenmelidir (MEB, 2005).

Tahmin etme çalışmaları metnin okunmasından önce yapılabilirdi 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.

3.1.2.4. Amaç Belirleme

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dinleme, okuma ve görsel okuma çalışmaları rastgele değil bir amaca yönelik olmalıdır (MEB, 2005). 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 (Güneş, 2007: 321).

Amaçsız okuma, okuma değildir (Blanton, Wood ve Moorman'dan 1990'da aktaran: Akyol, 2007: 15-48). Okuma amacı, okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir Okuyucunun amaç oluşturması öncelikle materyalin türünü belirlemesine bağlıdır. Hikâye okuma aracı

ile şiir okuma veya bilgilendirici okuma araçları birbirinden farklı olacaktır (Akyol, 2008: 32).

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 bilgiden nasıl ayırt ettiği hususunda dönütler vermektedir. Ayrıca okuyucu amacına ulaşıp ulaşmadığını kontrol ederken, anlam kurma sürecini de kontrol etmektedir (Akyol, 2007: 15-48).

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 (Güneş, 2007: 321). Öğrenciler amaç belirlemede zorlanıyorsa onlara yardımcı olunmalıdır. Amaç belirleme çalışmalarını 3. sınıftan itibaren yapılmalıdır (Güneş, 2007: 321).

3.1.2.5. 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 (Güneş, 2007: 322).

Tür, yöntem ve teknik belirleme çalışması dinleme, okuma ve görsel okuma etkinliklerinin hemen öncesinde ve öğrencilerle birlikte yapılmalıdır (MEB, 2005). Metinleri okurken kullanılacak farklı strateji ve yöntemler üzerinde durulmalı ve öğretmenler, öğrencilere becerilerini geliştirmek için teknikleri nasıl, nerede ve ne zaman kullanacaklarını göstermelidir (Güneş, 2007: 322; Akyol, 2007: 15-48). Yöntem ve teknik belirleme çalışmalarına 4. sınıftan itibaren başlanmalıdır (Güneş,2007: 322).

3.2. Anlama

Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007: 229). Anlama aşaması da bir metnin görsel okuma, dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını içermektedir (Şahinel, 2005: 217-219). Metni anlama çalışmaları çoğunlukla görsel okuma çalışmalarıyla başlamaktadır. Türkçe dersinde anlama çalışmaları metin üzerinden yapılmaktadır. Bu nedenle “okumayı anlama öğretimi” üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bir metni yalnızca okumak o metni anlamak demek değildir. Metin bir şeyleri anlamak için okunmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, metin içi metin dışı birçok ögenin ördüğü düzenli yapı olan metin, araştırılmalı, keşfedilmeli ve zihinde yapılandırılmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım anlamayı gelişimsel, süreçsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır. Yapılandırmacılığa göre anlama iç içe geçmiş süreçlerle açıklanmaktadır. Süreçsel anlayış anlamayı “okumak metindeki anlamı zihinde yapılandırmaktır.” şeklinde tanımlamaktadır. Anlamı yapılandırma, öğrencinin metni okuması, ön bilgilerinin ışığında metindeki bazı bilgileri seçmesi, bunları ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırması ve zihninde yapılandırması olarak açıklanmaktadır (Güneş, 2007: 229 - 230).

Araştırmalar, anlama sürecinde okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını göstermektedir. Okuyucu, metindeki bilgileri kendine göre seçmekte, bazılarını atlamakta, bazı yerlere ekleme yapmaktadır. Böylece okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmektedir. Okuyucu metinde sunulan anlamın dışına da çıkabilmektedir (Güneş, 2007: 230).

Her metin yazarının düşüncesine göre şekillenir. Yani her metin zihinsel bir yapılandırma, model sunar. Bunun için ders kitaplarında kullanılan metinler farklı yazarlardan seçilmelidir. Çünkü aynı zihinsel yapıya göre şekillenen yazılar öğrencinin anlama yeteneğini kısıtlar.

3.2.1. Görsel Okuma, Dinleme, Okuma

Görsel okuma, dinleme, okuma metnin anlaşılmasını sağlayan dil becerileridir. Anlama becerilerini oluşturan bu 3 aşama Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin işleme sürecinin anlama aşamasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu aşamada metinle ilgili görseller incelenip yorumlandıktan sonra belirlenen amaç, tür, yöntem ve tekniğe göre dinleme ve okuma çalışmaları yapılmaktadır.

Görsel okuma 2005'te yenilenen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir. Bu beceri özette metinle ilgili görsellerin yorumlanmasını öğrencilerin görsellerden yararlanarak metni daha iyi anlamasını sağlamaktadır.

Dinleme becerisi Türkçe öğretiminde en çok ihmal edilen dil becerisidir (Coşkun, 2003: 8). Bu becerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmakta yalnız bunlar yeterli olmamaktadır. Dinleme insanın ilk edindiği dil becerisidir. Bu becerinin formal eğitim sürecinde geliştirilmesi öğrencinin öğretim hayatı boyunca başarılı olmasını sağlayacaktır. Çünkü iyi bir dinleyici birçok şeyi ders süresince öğrenir. Ders sırasında oluşan öğrenme diğer çalışmalara göre daha kalıcı olmaktadır. Dinleme becerisinin kazanılması için programa dinleme aşaması koyulmuştur. Bu aşamayla öğrencinin dinleme kurallarını öğrenmesi, dinleme tür, yöntem, tekniklerine göre dinleme yapması amaçlanmaktadır.

Okuma becerisi üzerinde en çok çalışılan dil becerisidir (Coşkun, 2003: 8). "Okumak anlamaktır." görüşü Türkçe dersinde uzun süredir üzerinde çalışılan bir konudur. Bu konu üzerinde yapılan etkinlikler metne bağlı olarak metinde anlatılanların derinlemesine öğrenilmesine dayanmaktadır. Yenilenen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın dayandığı yapılandırmacı görüşe göre ise "anlamak için okumak" sözü geçerlidir. Bu konu üzerine yapılan etkinlikler ise metinlerin sürece dayalı etkinlikler bütünüyle ele alınmasına dayanmaktadır.

Öğrencilerin iyi bir okuma becerisine sahip olmaları için programda okuma kuralları, okuma tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları bulunmaktadır.

3.2.1.1 Görsel Okuma

Görsel okumanın ortaya çıkmasını sağlayan görsel okuryazarlık kavramı ilk defa Debes tarafından ortaya atılmıştır. Debes'e göre görsel okuryazarlık görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görme ile ilgili bir dizi yeterliliklerdir (Akyol, 2007a: 165-194). Görsel okuryazarlık yeterliliğinin kazanılması görsel okumanın öğretimde ne kadar yetkin kullanıldığına bağlıdır.

Wileman görsel okumayı “*resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama yeteneği*” olarak tanımlar (Heinch ve diğ. 1999: 64'ten aktaran: Çam, 2006: 8). Güneş, (2007: 249) ise görsel okumayı, *yazılı metinlerin dışında kalan resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk vb. ile doğa ve sosyal olayları anlamlandırma, zihinde yapılandırma süreci* olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme sadece yazılı metinler üzerinden olmamaktadır. Görsel öğeler de metni anlamaya etki etmektedir (Yalçın, 1994: 37; İşeri, 2002: 97-98; Tontu, 2008: 45). Görme duyusu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birincil kaynaktır. Yapılan araştırmalarda görme duyusu öğrenmede % 83 etkilidir (İşeri, 2002: 98). Görselleri oluşturma, anlama ve yorumlama; okuma, konuşma, yazma, dinleme kadar önemlidir. Çünkü yazılı materyallere, televizyona, filmlere ve şarkılara ek olarak çocuklar hemen her gün bilgisayarlar, eğitsel oyunlar ve internetle uğraşıyorlar ki bu araçların sunduğu bilgileri yönetmek üst düzey görsel becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Görsellerin kullanımı disiplinler arası düşünme, öğrenme ve anlam kurmayı geliştirmektedir (Akyol, 2007a: 165-194).

Görsel okuma günümüzde hızla yayılmaktadır. Günlük yaşantımızda birçok görsel imgeyle karşı karşıya kalmaktayız. Günümüz dünyası, bir resim dünyası olma yolunda hızla ilerlemektedir (Genç ve Sipahioğlu, 1990'dan aktaran: Çam, 2006: 9; Atmaca, 2006: 318-328). Çünkü televizyon, bilgisayar vb. araçların hızla gelişmesi,

bireylerin öğrenme biçimini değiştirmeye başlamış ve özellikle yazılı metinleri okumanın yanında çeşitli görsellerden bilgilenme giderek artmaya başlamıştır (Güneş, 2007: 249).

Görselliğin günümüz dünyasında yaygın olması ve yaygınlığını gelecekte de devam ettireceğinin düşünülmesi üzerine Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'na ilk defa "Görsel Okuma" aşaması alınmıştır.

Görsel okuma ile amaç, dinleme ve okuma öncesi görseller yardımıyla metinle ilgili bir anlam oluşturmak için yazılı metnin sınırları dışına çıkmaktır (Akyol, 2005: 93-108). Bu etkinlik etkili bir şekilde yapıldığında öğrenciler hem görselleri anlamlandırma becerisi kazanacaklardır. Hem de metni ayrıntılı anlama çalışmalarından (dinleme, okuma) metinle ilgili bir fikir edinmiş olacaklardır (Temur, 2007: 363).

Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak ve bazı olayları zihinde canlandırmak daha kolaydır (Güneş, 2007: 249). Bunun yanında Görsel okuma becerisine sahip bir öğrenci nesnelere ayırt edip anlamlandırabilir, belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir, başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder (Brill, Kim ve Branch, 2001'den aktaran: Çam, 2006: 8).

Yapılandırmacı yaklaşım görsel okumayı, bireyin ön bilgileriyle görsellerdeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Görsel okuma, öğrencinin öğrendiklerinin kalıcılığını artırmakta ve başka durumlara aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Görsel okumanın zihinde iyi yapılandırılabilmesi için metnin içeriği ile metinde yer alan görseller arasında ilişkilendirme yaptırılmalıdır (Güneş, 2007: 250- 251).

Eğitimde görseller, anlamı somutlaştırma, güdüleme, tekrarlama, süsleme, simgeleme, düzenleme, açıklama ve dönüşüm gibi işlevler üstlenmişlerdir (Winn, 1993'ten aktaran: Çam, 2006: 17). Öğrenciye görsel unsurla karşılaştığı zaman onun

nasıl okunacağını ve yorumlanacağını öğretilmemesi, onların gördüklerinin çoğunu yüzeysel kavramalarına yol açmaktadır (Yılmaz, 2007: 113; Köksal ve diğ., 2006: 189-196). Öğretmenlerin görseli anlamlandırmanın her aşamasında, öğrencilere yardım etmesi gerekmektedir (Akçam, 2006: 40).

Görsel okuryazarlık uygulamalarının önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlerin hangi tekniği kullanacaklarını bilmemeleri ve görsel işaretlere ilişkin tecrübelerinin olmayışıdır (Begoray, 2001: 201'den aktaran: Akçam: 35). Bunun yanında öğrencilerin ön bilgileri görselleri algılamalarını ve yorumlamalarını etkilemektedir. Yeterli bir ön bilgiye sahip öğrenciler ön bilgiye sahip olmayan öğrencilere göre görselleri anlamada yorumlamada daha başarılı olmaktadır (Çam, 2006: 12).

Öğrenciler önce metinde verilen resimler üzerinde konuşturulmalı ve metinle görseller arasında ilişki kurdurulmalıdır (Akyol, 2006: 141; Güneş, 2007: 322). Pek çok öğrenci metinleri okurken görselleri yok farz etmekte veya atlayıp geçmektedir. Bu iyi bir alışkanlık değildir. Bazen öğrenci görseli gönüllü incelese dahi anlamayabilir. Bu sorunları gidermek için öğretmen veya ilgili kişiler modellik etmelidirler (Akyol, 2007a: 165-194). Örneğin, bu durumda üç basamaktan oluşan bir model önermektedir. Öğrenci metinleri okumadan önce görsel bir tur atarak işe başlanmalı. İkinci basamakta öğrenci okuduğu metinden kendi görselini oluşturmalıdır. Üçüncü basamakta ise görsellerle alıştırmalar yapılmalıdır (Ogle, 2000'den aktaran: Akyol, 2007a: 165-194).

Görsel okuma çalışmaları hazırlık, metin aracılığıyla öğrenme ve ölçme ve değerlendirme gibi diğer aşamalarda da kullanılabilir. Okumada zihinsel imajlar oluşturmanın anlamaya katkısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, çocuklara zihinsel imajlar oluşturma teknikleri kazandırıldığı zaman okumada anlamının geliştiğini göstermektedir (Anderson, 1971'den aktaran: Çam, 2006: 70). Concannaon, çocuklarla ilgili yapılmış çeşitli araştırmaları incelemiş ve resimlerin çocuklar için güdüleyici bir etken olduğu sonucuna varmıştır (Ünal, 2001'den aktaran: Çam, 2006: 17).

Görsel düzenleme her şeyden önce konuya uygun, anlatımı kolaylaştırıcı olmalıdır. Anlatımı kolaylaştırıcı metin, başlık ve resmin uyum içerisinde olması gerekir (Arslan, 2008: 38). Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında seçilen metinlerin öğrenciye uygunluğu, günlük hayatla ilişkisinin olması yanında görsel öğelerinin de iyi hazırlanmış olması gerekir (İşeri, 2002: 84). Yapılan araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin görsel açıdan yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır (İşeri, 2002: 95).

3.2.1.2. Dinleme

Anlama becerilerinden olan dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır (Güneş, 2007: 73; Özbay, 2005: 9). Diğer dil becerilerinin temeli anlamaya dayanmaktadır. Çünkü dinleme anne karnından başlayarak gelişen bir beceridir (Onan, 2005: 13).

Dinleme; karşı tarafı edilgen bir yapıda izlemek değil alınan uyarıdan, işitmeden anlam kurmayı gerektiren konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004: 10; Yılmaz, 2007: 49; Umagan, 2007: 149-163).

Dinlemede amaç, anlamak ve öğrenmektir (Arı, 2008: 155-178). Dinleme, sadece sesleri doğru işitme işlemi değildir. İşitilen bilgileri seçme, ön bilgilerle konuşmacının aktardıklarını bütünleştirme ve zihinde yapılandırma (Güneş, 2007: 74).

İlköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birisi dinleme eğitimidir. Oysa dinleme en çok kullanılan ve okuma sürecinde en önemli unsurlardan birisidir (Akyol, 2008: 1). Günümüz ilköğretim kurumlarında öğrencilerin yeteri kadar dinleme ve izlemeye dayalı anlama becerisini kazanamadıkları bilinen bir gerçektir (Özbay, 2005: 13). Okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili yapılan akademik çalışmalara baktığımızda da en çok ihmal edilen becerinin dinleme becerisi olduğunu görmekteyiz (Coşkun, 2003: 11-12).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde dinlemenin amacı sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek değildir. Dinleme aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri geliştirmek için yapılmaktadır (Güneş, 2007: 74).

Dinleme etkinlikleri ders kitabı ile birlikte sunulmuş bir cd veya kaset yardımıyla olabileceği gibi öğretmenin öğrencilere metni örnek okuması ile de yapılabilir. Görsel okuma sonrasında öğrenciler metni dinleme yoluyla anlamlandırmaya çalışacaklardır (Temur, 2007: 351-394).

Dinleme için kullanılacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gerekir. Bu metinler öğrencilerin daha önce okumadığı “dinleme metinleri” olabileceği gibi “okuma metinleri” de olabilmektedir. Okuma metinlerinin seçiminde öğrencilerin metni okumadığının tespiti aşamanın uygulanabilmesi için şarttır. Dinleme metinleri öğretmen tarafından sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde okunmalıdır. Okuma yapılmadan önce öğrencilere dinleme ile ilgili kurallar hatırlatılmalı ve bunların uygulanmasına dikkat edilmelidir. Dinleme süresince metni takip etmek yerine öğrencinin sadece öğretmeni dinlemesi ve metne yoğunlaşması sağlanmalıdır.

Yapılan araştırmalar (Ergin ve Birol, 2000: 114), eğitimin büyük oranda dinlemeye dayalı olduğu, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla sözlü davranışlara dayandığını göstermektedir. Dinleme becerisini kullanabilen öğrencilerde, sınıfta öğrendikleri bilgilerin tekrarını, daha sonra kısa bir gözden geçirme ile pekiştirebilmektedirler. Ancak dinleme becerisini yeterince kullanamayan öğrenciler, sınıfta geçirdikleri vaktin, ortalama üç katını harcayarak dahi, edinmeleri gereken bilgiyi tam olarak öğrenememektedirler (Özbay, 2005: 92).

3.2.1.3. Okuma

Okuma, görme, algılama, kavrama, dikkat hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve analiz gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini; çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve

eleştirel bilincin oluşmasında rol oynayan çok önemli dil becerisidir (Coşkun, 2002: 41-51; Kavcar ve diğ., 1995: 41).

Bamberger'e göre insan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılammış bir araç olma niteliğini korumaktadır (Karakoç ve diğ., 2007: 2; Cemiloğlu, 1998: 133).

Okumada en önemli amaç yazılamı anlamaktır (Yılmaz, 2006: 1; Aytaş, 2005: 461-470; Belet, Yaşar, 2007: 69-86). Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için şu dört işlemi yerine getirmeleri gerekir. Kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır (Çiftçi, Temizyürek, 2008: 109-129).

Öğrencilere okudukları metni anlamlandırmaları için geçmiş yaşantılarından hareket etmeleri ve edinilmiş bilgilerini kullanmaları öğretilmelidir. Öğrencilerin daha önce edinmiş oldukları bilgilerini yeni öğrendikleri bilgilere transfer ederek bilişsel ve duyuşsal bilgi ve becerilerini üst bir noktaya taşımaları sağlanmalıdır (Çiftçi, Temizyürek, 2008: 109-129; Yılmaz, 2008: 131-139).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okumaktan amaç sadece anlamak değildir. Yapılandırıcı yaklaşım okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu, aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuduğunu anlama sürecinde sadece metindeki bilgiler değil, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de etkilidir (Güneş, 2007: 118-120). Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci okuma sürecinde aktif bir okuyucu olmalıdır (Güneş, 2007: 140).

Okuma zihnin gelişimine büyük katkı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007: 117; Gülerer, Batur, 2009: 79). Okuma çalışmaları görsel okuma ve dinleme çalışmalarından sonra metnin ayrıntılı bir

şekilde incelendiği bir aşamadır. Bu aşamada metinle ilgili bilinmeyen kelimeler ve kelimelerin anlam özellikleri ele alınarak öğrencilerin söz varlığı geliştirilmeye çalışılacaktır.

Okumaya başlamadan önce okuma amacı, yöntemleri ve teknikleri öğrencilerle belirlenmelidir. Öğretmen metnin içeriği hakkında bilgi verebilir. Örneğin okunacak metnin bilgilendirici, öyküleyici veya şiir metni olduğu belirtilerek paylaşarak okuma, not alarak okuma, serbest okuma, sorgulayıcı okuma sesli ve sessiz okuma, önemli gördüğü yerleri belirginleştirerek okuma gibi çeşitli yöntem ve teknikleri öğrencilerle belirlenebilir. Serbest okuma yöntemi belirlenmişse öğrencilerin amaçlarına göre sessizce okumaları sağlanmalıdır. Eğer paylaşarak okuma yöntemi seçilmişse önce bir öğrenciye yüksek sesle okuma yaptırılır. Daha sonra metin, öğrenciler arasında paylaştırılarak öğrencilerin sesli okuma yapmaları sağlanır (Güneş, 2007: 324).

Bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi, kendisiyle ilgili bilgilerden hükümler çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmamasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinler okurken nasıl transfer edeceklerini açıklayabilir (Smith ve Eliot, 1986: 18'den aktaran: Coşkun, 2002b: 5).

Coşkun'a (2003a: 6-7) göre okuduğunu anlamada etkili olan faktörler şunlardır:

Metinle İlgili Faktörler:

- ✓ Metnin türü
- ✓ Metnin anlatım düzeni yapısı
- ✓ Metnin dil ve üslubu
- ✓ Metnin fiziksel nitelikleri

Okuyucu ile ilgili faktörler:

- ✓ Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi
- ✓ Okuyucunun metne ilgisi
- ✓ Okuyucunun okuma amacı
- ✓ Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu
- ✓ Okuyucunun kelime hazinesi

Akyol'a (2006: 4-7) göre okumanın prensipleri şunlardır:

- ✓ Okuma anlam kurma sürecidir.
- ✓ Okuma akıcı olmalıdır.
- ✓ Okuma stratejik olmalıdır.
- ✓ Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- ✓ Okuma hayat boyu devam etmelidir.

3.2.1.4. Anlamı Bilinmeyen Kelimeler

Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının anlaşılmasını kolaylaştıran ve öğrenci tarafından araştırılıp öğrenilmesi istenilen kelimelere anlamı bilinmeyen kelimeler denmektedir (Batur, 2006: 19). Okunan bir yazıyı anlamak için her şeyden önce, yazıda geçen kelimelerin anlamlarını bilmek gerekir (Özbay, Melanlıoğlu, 2008: 30-45). Okuma çalışmalarında metinlerin anlaşılması metindeki kelimelerin öğrenci tarafından anlaşılabilirliğine bağlıdır. Öğrenci bildiği kelimelerle oluşturulan metni anlar. Bunun yanında metinde anlamı bilinmeyen kelimeler olabilir. Bu kelimelerin metinle ilgisi kurularak, kendisinden önce ve sonra gelen sözcüklerle bağlantısı kurularak anlamı bulunmaya çalışılmalıdır.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin içerisinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimiyle ilgili "anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma" aşaması oluşturulmuştur. Bu aşama öğrencinin okurken belirlediği

kelimeler üzerinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Öğrencilerden, dinleme ve okuma sırasında, anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri istenmelidir. Kelimelerin anlamlarını kendinden önce veya sonra gelen kelimeye, kelimenin içinde geçtiği cümleye, metne ve görsellere bakarak tahmin etmeleri istenmelidir. Tahminleri kontrol ettirilmelidir. Eğer yanlış bir tahmin yapmışlarsa arkadaşlarına sormaları, sözlüğe bakmaları istenebilir. Bulunan doğru anlam, tahminlerinin karşısına yazdırılmalıdır. Kelime hakkında konuşmaları, kelimeyle yeni cümleler kurmaları, kelimenin çağrıştırdıklarını açıklamaları, kelime ile ilgili resim yapmaları istenebilir (Güneş, 2007: 324-325; MEB, 2005).

Öğretmen hem tekrarları (bir öğrenci diğer öğrenci ile aynı kelimeyi seçmiş olabilir) önlemek hem de zamanı etkili kullanmak maksadıyla bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazabilir. Daha sonra bu kelimelerin anlamına ulaşılması için gerekli ipuçlarını verebilir. Öğretmen bu aşamada kelime anlamını doğrudan buldurulabilir. Ancak bu güvenilir bir yol olmasına rağmen farklı duyu ve becerilere hitap etme açısından pek etkili olmayabilir (Akyol, 2006: 141). Bu açıdan anlamı bilinmeyen kelimelerin bulunmasında sözlük kullanımı desteklenmelidir. Öğrencinin metindeki anlamı bilinmeyen kelimeleri ilk önce bağlama göre çıkarması, sözlüğe daha sonra bakması istenmelidir.

3.2.2. Metni İnceleme

Metin inceleme; bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme biçimidir. Metin incelemede metinden anlam kurma üzerinde durulur (Akyol, 2006: 142). 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 düşünmeli ve zihninde yapılandırmalıdır. Bu nedenle metni anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir (Güneş, 2007: 325). Öğrencilerin metni incelemeleri ve metnin içerdiği anlamı iyi bir şekilde çözümleyebilmeleri için üst düzeyde zihinsel etkinliklerin ön planda olduğu çok yönlü çalışma biçimlerine ve uygulamalara yer verilmelidir. Metni anlama

öğrencilerin metni çözümleyebildikleri ölçüde gerçekleşir (Şengül, Yalçın, 2004: 37-59). Metni incelemekten amaç, öğrencinin metinle ilgili birkaç bilgiyi ezbere söylemesini sağlamak değildir. Bu nedenle sorulacak soruların yapılacak etkinliklerin yeterli bir şekilde düzenlenmesi metni inceleme sonucu öğrencinin metni anlama düzeyine etki edeceğinden bu konuya dikkat edilmelidir.

Öğretmen, metni inceleme çalışmalarında farklı uygulama örnekleri kullanılmalıdır. Buna bağlı olarak, metni okuduktan sonra öğrencilerden kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları, zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenmelidir. Metnin türü (hikâye edici veya bilgi verici) belirtilmeli ve türe uygun çalışmalar yapılmalıdır (Akyol, 2006: 142). Metnin türüne göre hikâye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalarla öğrenci, yeni bilgiyi araştırmakta, anlamakta, yorumlamakta ve analizini yapmış olmaktadır. Sürecin sonunda öğrenci, ön bilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırarak metni derinlemesine anlamış olmaktadır (MEB, 2005).

Metni inceleme çalışmaları metin işleme sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada öğrenci, metin içi ve metinler arası anlam kurma etkinlikleriyle birlikte metni çok yönlü öğrenebilmektedir (Demir, 2007: 55).

Öğrenci günlük yaşamında birçok yazıyla karşılaşmakta ve bunları anlamak için okuduğu yazıyı incelemek durumunda kalmaktadır. Metin inceleme çalışmaları ile birlikte öğrenciye karşılaştığı bir metni nasıl inceleyeceği ile ilgili temel alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Bunun sonucunda öğrenci günlük hayatta karşılaştığı metinleri daha iyi anlayabilmektedir.

3.2.3. Söz Varlığını Geliştirme

Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Okumanın

gelişmesi de bir anlamda söz varlığının gelişimine bağlıdır. Söz varlığı kişinin, bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı şeklinde tanımlanabilir (Akyol, Temur, 2007: 195-232; Özbay, 2008: 30-45; Özbay, Melanlıoğlu, 2008: 49-58).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan söz varlığıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlar okuma öğrenme alanı altında söz varlığını geliştirme başlığı altında ele alınmıştır. Bu başlık altındaki kazanımlar birinci sınıftan beşinci sınıfa, kolaydan zora doğru bir içerikle verilmektedir. İlköğretim dört ve beşinci sınıf söz varlığını geliştirme kazanımlarına alt sınıflardan farklı olarak “kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder” kazanımı eklenmiştir (Akyol, Temur, 2007: 195-232).

Öğrenciler yeni kelimelerin büyük bir kısmını okuma yoluyla öğrenmektedirler. Bunun için öğrencilere okuyarak zihinsel sözlüklerini zenginleştirebilecekleri metinler vermek en iyi yoldur. Bu metinlerdeki kelimelere dikkat edilmeli, kelimenin çeşitli anlamlarının nasıl kullanıldığı gösterilmelidir. Bazı özel kelimeler okumadan önce verilmeli, kullanımına dikkat çekilmeli, anlamı tartışılmalı, kelimenin nasıl kullanıldığı gösterilmelidir. Öğrencilerden bu kelimelerle ilgili olarak gözlemlerini, yaşadıklarını ve düşüncelerini yazılı olarak dile getirmeleri istenebilir (Güneş, 2007: 326).

Söz varlığını zenginleştirme aşamasında “anahtar kelimelerle çalışma” ve “anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma” aşamalarında yapılanlara benzer çalışmaların yanında kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulmalıdır. Metnin türüne göre gerçek, mecaz, zıt anlamlı, eş sesli kelimelerle çalışılabilir. Ekleri kullanarak yeni kelimeler üretmeleri sağlanabilir. Kelimeler metinden seçileceği gibi konuyla ilgili olarak öğretmen tarafından metinde olmayan kelimelerden de belirlenebilir (Akyol, 2006: 142; Güneş, 2007: 326). Bunun dışında öğrencinin söz varlığını geliştirebilecek farklı teknikler de kullanılabilir.

3.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme

Metin aracılığıyla öğrenme, öğrencilerin metinden öğrendikleriyle günlük hayatlarını birleştirebilmelerini, metinden öğrendiklerini diğer derslerle karşılaştırmalarını ve metinden öğrendikleriyle ilgili araştırmalar yapmalarını kapsamaktadır (Şahinel, 2005: 217-219). Bu çalışmalar belirlenen üç aşamaya göre yapılmaktadır. Bu aşamalar; “günlük hayatla ilişkilendirme” “diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme” ve “araştırma” aşamalarıdır.

Metin aracılığı ile 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 etmelidirler. Bu amaçla öğrencilere sorun çözme, karar alma, kavramlaştırma, eleştirel düşünme, düşünmeyi geliştirme becerileri kazandırılmasında rehberlik edilmelidir (Güneş, 2007: 327- 308).

Metin aracılığıyla öğrenme, metin işleme sürecinde öğrenciyi metinden koparmadan metinle ilgili olabilecek etkinlikler yapmaya dayanmaktadır. Öğrenci bu sayede okuduğu metnin yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı bir çalışma olmadığını görmektedir.

3.3.1. Günlük Hayatla İlişkilendirme

Metinden elde edilen bilgilerin kalıcılığı metnin günlük hayatla ne kadar ilişkilendirildiğine bağlıdır. Öğrencinin metinden yola çıkarak günlük hayatıyla ilişki kurması sonucu anlamının daha kalıcı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci öğrendiği bilgiyi kendi yaşamındaki olaylarla bağdaştırabilmektedir.

Metinden öğrenilenlerin çocuğun yaşantısına nasıl katkı sağlayacağı olabildiğince somut olaylardan örnekler verilerek ortaya konulmaya çalışılmalıdır

(Akyol, 2006: 142). Öğrencinin, kendisine anlatılanlar yaşantısıyla ne kadar örtüşüyorsa o bilgileri içselleştirmesi o kadar kolay olmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre metinden elde edilen bilgilerin, ön bilgilerle birleştirilerek yapılandırılması gerekmektedir. Bilginin transfer edilmesi ve kalıcılığının sağlanması için öğrencinin öğrendiklerine ilişkin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesi, ortaya konulan sorunları belirlemesi ve onlara farklı çözümler bulması, metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemesi, verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulaması, öğrendikleriyle ilgili çıkarımlar yapması, eksik bırakılan metni tamamlaması, kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri, reklamları vb. sorgulaması, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması, doğayı izleme, doğadaki değişimleri fark etme ve yorumlama gibi çalışmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2005).

Bu aşamada öğretmen, öğrencinin öğrendiklerini başka uygulamalara aktarması için etkinlikler yapmalıdır. Öğrencileri cesaretlendirmeli, kazanılan becerilerin günlük yaşamla ilişkisini kurmalıdır. Beceri aktarma işlemi öğrencinin zihinsel yönünü etkilemekte ve zihinsel süreçlerini geliştirmektedir. Kullandığı yöntemleri etkilemekte ve öğrencinin yeni çalışma yöntemleri geliştirmesine yardım etmektedir. Hatta alışkanlıklarını etkilemekte ve öğrenci yeni alışkanlıklar geliştirmektedir. Eğitim yönünü etkilemekte ve öğrenci daha iyi öğrenmeye başlamaktadır (Güneş, 2007: 328).

Günlük hayatla ilişkilendirme aşamasında öğretmen metindeki bir kelime, kavram ya da bir ifadeden, ana fikirden yola çıkarak günlük hayatta kullandığımız bilgi, beceri ve olaylarla öğrencilerin karşılaştırmalar yapmasını sağlamalıdır. Burada yapılacak etkinliklerin genel olarak iki temel amacının olduğu söylenebilir: Birincisi, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek, ikincisi de programın genel amaçlarında ve temel becerilerinde söz edilen özellikleri öğrencilerin kazanmalarını sağlamaktır. Metin, bu iki amaca ulaşmak için kullanılan bir araç olarak görülmelidir (Temur, 2007: 351-394).

3.3.2. Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme

Metinde işlenen konuyla ilgili olarak diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapılmalıdır. Bu çalışma kazanılan becerilerin farklı durumlarda kullanılması ve bütünleştirilmesini içermektedir. Öğrencinin alanlar arasındaki ilişkiyi de görmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007: 328).

Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Türkçe dersini öğrencilere sadece dil becerilerini bir ders olarak görmemektedir. Program, öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği dilsel ve zihinsel becerilerinin diğer derslerde ve sosyal yaşamda da kullanılmasını öngörmektedir. Bu nedenle Türkçe dersinin, diğer derslerle ilişkilendirmesine gerek duyulmuştur (Güneş, 2007: 309).

Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme başlığı altında yapılacak etkinlikler, disiplinler arası öğrenme ortamı oluşturmak için iyi bir fırsattır. Öğretmen bu başlık altında ele aldığı etkinliklerde öğrencilerinin matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi diğer derslerde edindikleri bilgileri, işlenen metindeki konuyla ilişkilendirerek bilgi transferleri yapmalarına imkân vermelidir (Temur, 2007: 351-394; Akyol, 2006: 143).

Bu aşamanın uygulanmasında dikkatli olunmalıdır. İlişkilendirme çok önemli ve uygun durumlarda yapılmalıdır. Her derste diğer derslerin veya ara disiplinlerin tamamıyla ilişkilendirme yapılmasına gerek yoktur (Akyol, 2006: 143)

3.3.3. Araştırma

Araştırma, öğrencilerin belli konularda problem çözmek, bilgilerini artırmak, araştırma sonucunu öğrenmek ve sonuca ulaşmak üzere yürüttükleri etkinlikleri içermektedir. Araştırma, sadece veri toplama ve yazma işi değil, aynı zamanda zihinsel bir gelişme, düşüncelerle değişme, yenileşme ve bir olgunlaşma sürecidir. Öğrenilen bilgilerden ve metinden hareketle öğrencilerle belirlenen bir konuda araştırma yaptırılmalıdır. Araştırmada öğrencilerden yazım kurallarına

uymaları istenmelidir. Araştırma sonucu ulaşılan ilginç bilgilerin sınıfta diğer öğrencilerle paylaşılması sağlanmalıdır. Böylece araştırma çalışmaları kendini ifade etme etkinliği olarak da kullanılabilir (Güneş, 2007: 329).

Bu aşamada metnin ders içerisinde yeterince kavranılamayan bir boyutuyla ilgili ödev çalışmaları yaptırılabilir. Kütüphane ödevleri verilebilir. Verilen ödevlerin amacı okunulan metni zenginleştirmek ve çocuğa yeni bakış açıları kazandırmak olmalıdır (Akyol, 2006: 143).

Öğretmenler araştırma konularını iki temel amaç için kullanabilirler: Birincisi, öğrencilerinin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktır. Bu yolla öğrenciler araştırma yapma mantığını kavramış olacaklardır. İkinci amaç ise temel dil becerilerini geliştirmek ve Türk dilinin kurallarını sezdirmek olmalıdır. Örneğin bir araştırma sonucu yapılan sunumlarda öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlanmış olacaktır. Yazılı olarak sunulan araştırma sonuçları da onların yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Temur, 2007: 351-394).

Araştırma aşamasının doğru bir şekilde uygulanabilmesi için bir araştırmanın nasıl yapılacağına bilinmesi gerekir. Bu da araştırma sürecinin öğrenilmesini gerekli kılar. Araştırma süreci; soru, gözlem, tahmin, veri toplama, verileri kaydetme, verileri düzenleme, verileri açıklama, araştırma sonuçlarını sunma gibi aşamaları kapsamaktadır. Bu aşamalarda öğretmen, öğrencilerin düşünmelerine rehberlik etmeli, günlük hayatta problemleri nasıl çözmeleri gerektiği konusunda model olmalıdır. Araştırma sürecinde öğrencilerin, tüm etkinlikleri kendileri yapmaları ve problemi çözümlenmeleri, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bilimsel düşünmesi yaşamına bu bakış açısıyla yön vermesine katkı sağlayacaktır (Güneş, 2007: 329).

3.4. Kendini İfade Etme

Metin işleme sürecinde öğrencinin metinden öğrendiği bilgileri sınıf ortamında farklı durumlarda ifade etmesi öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.

Öğrencinin öğrendiklerini sınıf ortamında aktarabilmesi için Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda kendini ifade etme aşaması oluşturulmuştur. Kendini ifade etme aşaması dil becerilerinden anlatıma dayalı konuşma, yazma ve görsel sunu becerilerini kapsamaktadır. Bu aşamaya kadar öğrenciler hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme aşamalarından geçmişlerdir. Bu başlık altında yapılacak konuşma, yazma ve görsel sunu etkinlikleriyle öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, bu becerilerde gelişme göstermeleri hedeflenmektedir (Temur, 2007: 351-394). Aşamada konuşma, yazma, görsel sunu gibi uygulamaların dışında ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme, kuralları uygulama, gibi uygulamalar yaptırılmalıdır.

Kendini ifade etme yazılı, sözlü ve görsel sunu yoluyla olmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde anlama ve anlatma paralel süreçlerdir. Anlamak için neler yapılıyorsa anlaşılır şekilde anlatabilmek için de benzer etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekir (Akyol, 2006: 143-144). Yapılacak bu etkinliklerin öğrencinin düzeyine uygun olması gerekir. Kendini ifade etme becerisinin kazandırılmak istendiği öğrenciyi, yaptığı konuşmada, yazdığı yazıda ve sunduğu görsel sunu da destekleyici ifadelerle cesaretlendirmek gerekmektedir. Çünkü kendini ifade etme öğrencinin özgüveniyle ilgili bir uygulamadır. Öğrencinin özgüvenin geliştirilmesi yapılacak etkinliklerin daha verimli olmasını sağlar. Bu etkinliklerde konuşmasında, yazmasında ve görsel sunusunda başarısız olan öğrenciye dikkatle yaklaşılmalıdır. Öğrenci eğer dikkatli yaklaşılmazsa kendini ifade etmeyle ilgili olumsuz yargılar geliştirecek ve bundan sonra kendini ifade edemeyeceğini düşünecektir. Bunun olmaması için öğrencinin kendinin ifade etmeyle ilgili yaptığı etkinlikler zayıf da olsa desteklenmeli ve öğrenci sınıf ortamında bu etkinlikleri tekrar yapmaya yönlendirilmelidir.

3.4.1. Zihinsel Hazırlık

Metni okumadan önce yapılan zihinsel hazırlık metin okunduktan sonra da yapılmaktadır. Buradaki amaç, kendini ifade etmeyi sağlayan becerilerin

uygulanmasında belli bir zihinsel altyapı oluşturarak öğrencinin ifade ettiği şeyin farkında olmasını sağlamaktır.

Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencinin zihinsel hazırlığına ayrı bir önem verilmektedir. Zihinsel hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme çalışmaları yaptırılmaktadır (Güneş, 2007: 330).

Zihinsel hazırlık aşaması “hazırlık” aşamasında metni okumadan önce, ön bilgileri harekete geçirmek, metinle ilgili anahtar kelimeleri öğrenmek, metni genel hatlarıyla gözden geçirmek ve tahmin etmek, metnin okunma amacını belirlemek, metnin hangi tür, yöntem veya teknikle okunacağını belirlemek gibi çalışmalarla yapılmaktadır. Öğrenci bu sayede metni okumadan metinle ilgili zihinsel bir yapıya sahip olabilmektedir. Kendini ifade etme aşamasındaki zihinsel hazırlık çalışmalarında ise konuşma, yazma ve görsel sunu etkinlikleri ile ilgili ön bilgiler harekete geçirilmekte ve metinden yola çıkılarak konu belirlenmektedir. Belirlenen bu konuyla ilgili bir amaç oluşturulmalıdır. Yapılacak konuşmanın, yazmanın ya da görsel sununun amacını belirledikten sonra bu amaca uygun bir yöntem ve teknik belirlenmelidir. Daha sonra konunun hangi türde ve sunu biçiminde sunulacağı belirlenmelidir. Kendini ifade etme çalışmalarında yapılacak etkinliklerde, becerinin gerektirdiği kurallara uygun çalışmaların yapılması sağlanmalıdır. Kendini ifade etme çalışmalarından önce yapılan zihinsel hazırlıkla konuşma, yazma ya da görsel sununun uygulanması belli bir düzene göre yapılmış olmaktadır. Bir konu üzerin konuşmak, yazmak veya görsel sunu hazırlamak zihinsel hazırlık gerektirir.

3.4.1.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme

Öğrencinin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi hazırlık aşamasında olduğu gibi kendini ifade etme aşaması için de önemlidir. Bu aşamanın uygulanmasındaki amaç, öğrencinin konuşma, yazma ve görsel sunu yapmadan önce ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve bu ön bilgilerinden de yararlanarak metne dayalı bir konu belirlemektir.

Bu aşamada öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri harekete geçirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli sorular sorulmalı, metin işleme sürecinde ortaya çıkan görüş, düşünce vb. gözden geçirilerek öğrencilerin bunları hatırlaması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hangi konuda konuşma, yazma ve görsel sunu yapacağına alt yapısı oluşturulmalı, konu belirlemesine yardımcı olunmalıdır (Güneş, 2007: 330).

Öğrencilerin daha önceki aşamalarda edindiği bilgileri yeniden ortaya çıkarmak ya da öğrencilerin bu bilgileri hatırlamasını sağlamak bu aşamayla mümkün olmaktadır. Bu aşamayla birlikte öğrenciler şimdiye kadar öğrendiklerini zihinsel süzgeçlerinden geçirerek ana fikre ve özete ulaşacaklardır (Akyol, 2006: 144).

3.4.1.2. Amaç Belirleme

Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilip konu belirlendikten sonra anlatılmak istenen ve verilmek istenen mesajla ilgili amaç belirlenmelidir (Akyol, 2006: 144).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma, yazma, görsel sunu becerileri rastgele değil belli bir amaca uygun olmalıdır (Güneş, 2007: 275). Bu nedenle öğrencilerin kendini ifade etmede kullanacakları yöntem ve tekniği seçmeden önce bir amaç belirlemeleri gerekir. Yapılacak uygulamalar bu amaca uygun bir şekilde yapılır. Bu da çalışmaların denetim altında olmasını belli bir düzende gitmesini sağlar.

Güneş'e göre (2007: 330) amaç belirlemede öğrencilere hazır kalıplar verilmemeli, sorular sorarak amaçlarını belirlemelerine rehberlik edilmelidir. Bu amaçların belirlenmesi için öğrencilere "Niçin bu konuyu seçtin?", "Bu konuyu konuşmaktaki amacın ne?", "Niçin bu konuda yazıyorsun?", "Niçin bu konuyla ilgili görsel sunu yapıyorsun?" gibi çeşitli sorular sorulabilir. Amaç belirleme çalışması konuşma, yazma ve görsel sunu etkinliklerinin hemen öncesinde yapılmalıdır. Amaç belirleme çalışmaları 3. sınıftan itibaren yapılmalıdır.

Bu aşamayla öğrenciye yapacağı uygulamalarda amaç belirlemesinin önemli olduğu bilincinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğrencinin bu aşamayla birlikte kendini ifade ederken belirlediği amaç üzerine konuşma, yazma ve görsel olarak sunma becerisini kazanması beklenmektedir (MEB, 2005).

3.4.1.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Konuşma, yazma ve görsel sunu belirlenen amaca göre seçilecek yöntem ve teknikle sunulmalıdır. Yöntem ve teknik seçiminde, yapılacak çalışmalara uygun, uygulanabilir yöntem ve tekniklerin seçilmesi önemlidir. Yöntem ve teknikler öğretmenin yardımıyla öğrencilerin katılımı gerçekleştirilerek seçilmelidir. Bu sayede öğrenci yapacağı uygulamanın nasıl sunulacağı konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Öğrencinin bu yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve diğer çalışmalarında kullanabilmesi sağlanmaktadır.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre ikna etme, açıklama, bilgi verme, betimleme, sorgulama, işbirliği yapma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak konuşma ve yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Seçilen amaca, konuya ve sınıf düzeyine göre farklı konuşma, yazma ve görsel sunu yöntem ve teknikleri belirlenerek öğrencilerin öğretim yılı boyunca Programda öngörülen bütün yöntem ve teknikleri öğrenmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin zekâ alanlarına göre kendilerine uygun konuşma, yazma ve görsel sunu yöntemleri seçmelerine fırsat verilmelidir (Güneş, 2007: 330).

Yöntem ve teknik çalışmaları konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmalarının hemen öncesinde ve öğrencilerle birlikte yapılmalıdır. Yöntem ve teknik belirleme çalışmalarına 4. sınıftan itibaren başlanmalıdır (Güneş, 2007: 330).

3.4.1.4. Tür ve Sunu Şeklini Belirleme

Bu aşama, belirlenen amaç, yöntem ve teknikten sonra konunun hikâye, masal, şiir vb. türlerden hangisiyle sunulacağı ile ilgili karar verildiği daha sonra da bu belirlenen türün konuşma, yazma ya da görsel sununun hangisiyle sunulacağının

belirlendiği çalışmaları kapsamaktadır. Tür ve sunu şekli öğretmenin yardımıyla öğrenciler tarafından belirlenmelidir. Öğrencilerin seçilecek tür ve sunu hakkında bilgilendirmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bu uygulamalar sonucu öğrendiklerini diğer uygulamalarda da yapmaları sağlanmalıdır. Öğrenci tür ve sununun nasıl belirlendiğini öğrenmelidir.

Farklı zekâ ve öğrenme yöntemlerini dikkate alınarak seçilen konunun hangi türde ve nasıl sunulacağının öğrencilerle belirlenmesi önemlidir (Güneş, 2007: 330-331). Öğrenci kendisinin de belirleme sürecinde bulunduğu çalışmaları yapmada daha istekli olmaktadır.

Belirli bir amaca yönelik seçilen yöntem ve teknik seçiminden sonra yapılacak konuşma, yazma ve görsel sununun nasıl bir türde sunulacağının belirlenmesi öğrenciye kendini ifade ederken büyük kolaylık sağlayacaktır. Tüm bunları yapan ğrenci artık kendini ifade etmeyi rastgele yapmayacak belirli bir yapıya uygun biçimde yapacaktır. Bu çalışmaların metin işleme sürecinde uygulanması gerekmektedir.

3.4.2. Kuralları Uygulama

Bu aşama, öğrencilerin yapacakları etkinliklerde konuşma, yazma ve görsel sunu kurallarına uymalarını kapsamaktadır. Öğretmen konuşma kurallarını öğrencilere anlatmalıdır. Bunların uygulanması konusunda dikkatli davranmalı, öğrencilerin kurallara uyma durumlarını denetlemelidir. Kuralların hatırlatılması sadece sözle söylenmemelidir. Öğrenciye konuşma, yazma ve görsel sunularında hangi kurallara nasıl uyacakları ğretmen tarafından gösterilmelidir. Öğrenciye konuşmasını yaparken, yazısını yazarken ve görsel sunusunu yaparken kurallar hatırlatılmalı ve uygulama sırasında kurallara uymaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin kendilerini ifade etme etkinlikleri bittikten sonra hangi kurallara uyup uymadıkları sınıf ortamında genel olarak söylenmeli ve öğrencilere bir daha ki sunumlarında nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmalıdır.

3.4.3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

Konuşma, yazma ve görsel sunu anlatma becerilerindedir. Programda bu üç beceri bir aşamada verilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre konuşma, yazma ve görsel sunu çalışması yapması istenmektedir. Öğrencilerin görselleri kullanma, ana fikir, yardım fikir ve destekleyici ayrıntıları vurgulama, konuyu mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, mizahî ögelere yer verme, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma, dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirme gibi becerileri kazanmalarına dikkat edilmelidir. Örneğin okunan metinle ilgili görüşlerini iletme amacıyla yazara mektup yazdırma ve “Siz yazar olsaydınız metni nasıl tamamlardınız ?” gibi çalışmalar yaptırılabilir (Güneş, 2007: 331).

3.4.3.1. Konuşma

Konuşma, duygu, düşünce ve tasarımların sözle anlatılmasını sağlayan en önemli beceri alanıdır (Arı, 2008a: 155-178; Temizyürek ve diğ., 2007: 117; Gündüz, 2007: 93-147; Arhan, 2007: 12). Öğrenci bu beceriyi formal eğitim sürecine girmeden kazanmış olarak okula gelir. Okulda verilen konuşma eğitimiyle öğrencinin konuşmasını belli bir düzen içinde yapmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir (Güneş, 2007: 95). Bu aşamalı süreçten sonra konuşma gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin düşündüklerini sözlü olarak iyi ve tam anlatabilmeleri Türkçe öğretiminde kazanılması gereken bir beceridir. Bu becerinin kazanılması için

öğrenciye planlı ya da plansız konuşma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilere konuşarak düşüncelerini geliştirme ve zihinde yapılandırma fırsatları verilmesi önemlidir. Bu nedenle günümüzde yapılandırmacı dil yaklaşımıyla birlikte konuşma öğretiminde, zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmektedir (Güneş, 2007: 96).

Öğretmen, öğrencilerin konuşmalarına kendi konuşmalarıyla örnek olmalıdır. Bunun yanında konuşmanın verimli olabilmesi için destekleyici bir ortam hazırlamalı ve öğrencilerin bildiklerinin değerli olduğunu öğrencilere yansıtmalıdır (Akyol, 2008: 24; Girmen, 2007: 35; Uçgun, 2007: 59-67).

3.4.3.2. Yazma

Yazma duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin, hayallerin yazılı biçimde ifade edilmesidir (Coşkun, 2007a: 49-91, Sever ve diğ., 2006: 26; Akyol, 2006: 51; Yılmaz, 2008: 203-276).

Yazma becerisi bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir (Onan, 2007). Çünkü yazılacak metin kağıttan önce beyinde yapılandırılmakta yapılandırılmış bilgiler kağıda dökülmektedir (Coşkun, 2007a: 49-91; Yılmaz, 2007: 97). Zihindeki sözcüklerin bir araya gelerek düzenli bir bütün oluşturması yazmanın zihnin yapısını düzenlediğini göstermektedir. Bunun için yazma süreci her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır denilebilir (Maltepe, 2006: 21).

Yazma çalışmalarında öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi ve öğrenciyi tek konu ile sınırlandırması doğru değildir. Önemli olan öğrencinin bir şeyler yazabilmesi, yazma sürecini yaşayabilmesidir (Coşkun, 2007a: 49-91; Akyol, 2008: 101). Öğrenci üzerinde fikir yürütemediği bir konuda yazmaya zorlanırsa zihnindeki karmaşa yazdığı metne de yansımaktadır (Coşkun, 2007a: 49-91). Bu nedenle seçilen yazma konuları öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Temizkan, 2003: 14).

3.4.3.3. Görsel Sunu

Görsel sunu, beceri olarak Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'na ilk defa 2005 yılında alınmıştır. Görsel sunu, çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2008: 112).

Görsel sunu, düşünmeyi ve anlamayı geliştirmekte aynı zamanda bilgilerin mantıksal bir düzenini yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmek, sözlü ya da yazılı biçimde bilgilerini aktarmak için görsel sunudan yararlanırlar (Güneş, 2007: 252).

Öğrencilere sınıf ortamında sunu yapma fırsatları verilmelidir. Çocukların etkili sunu stratejileri kazanmalarına yardımcı olunmalıdır. Bununla beraber öğrenciler her şeyden önce, görsel sununun fikirleri paylaşıp, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar (Akyol, 2008: 112). Öğrenci buna inanmazsa yapacağı sunuyu ders içi bir zorunluluk olarak görür. Yapılması gereken etkinlik öğrenci için bir an önce kurtulması gereken bir uygulama olarak görülür.

Öğrencilere sunum yaptırılmadan önce öğretmen birtakım planları öğrencilerle tartışmalıdır. Sunum öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılacağı üzerinde durulmalıdır (Akyol, 2008: 112). Çünkü öğrenci yapacağı sunumun oluşturulmasında ne kadar söz sahibi olursa bundan sonraki sunu çalışmalarına daha cesaretli katılımlar gösterecektir.

3.4.4. Söz Varlığını Kullanma

Söz varlığını kullanma aşamasında yapılan etkinlikler metin işleme sürecinde kelime öğretimi ile ilgili yapılan son çalışmalardır. Bu aşama öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni kelime ve kavramları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanabilecekleri bir ortamı betimlemektedir (Akyol, Temur, 2007:

195-232). Söz varlığını kullanma çalışmaları söz varlığını geliştirme çalışmalarına benzer uygulamalarla öğrencilerin zihinsel sözlüğünü geliştirmektedir.

Bu aşamada öğrencilerin, öğrendikleri kelimeleri kullanmaları, yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri, kelimeleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları gibi çalışmalar yapması sağlanmalıdır. Bu aşama konuşma ve yazma etkinlikleriyle birleştirilebileceği gibi ayrı başlık altında da alınabilir.

3.5. Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme sisteminin yetersizliği ve değerlendirmedeki başarısızlığı, eğitim sisteminde yıllardır çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu sorunları çözmek ve daha iyi bir değerlendirme sistemi oluşturmak için yapılan çalışmalar sonucu, yeni değerlendirme yaklaşımları gündeme gelmiştir. Günümüzde geçerli olan çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilere not vermekten çok öğrencilere rehberlik etmek ve en uygun öğrenme-öğretme ortamını yaratmak için sürece yön verme noktasında yoğunlaşmaktadır (Göçer, 2007: 431-467; Birgin, Gürbüz, 2009: 1-2). Bu anlayışa dayalı olarak Türkçe öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır (Göçer, 2007: 431-467; Yangın, 2005: 477-516).

Ölçme değerlendirme metin işleme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Balcı, Tekkaya, 2000: 42-50; Kutlu, 2005: 64-76). Bir metin işleme sürecindeki ölçme ve değerlendirme çalışmaları ele alınan metnin öğrenciler tarafından yeterince kavranıp kavranmadığını ortaya koymak amacıyla yapılır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken değerlendirmenin süreç ve sonuca dönük olmasıdır (Temur, 2007: 351-394; Yılmaz, 2007: 128; Güneş, 2007: 347; Yıldırım, 2006: 261-268).

Ölçme, bireyin bilgi ve becerilere sahip olma derecesini sayı ve sembollerle ortaya çıkarma işidir (Koç, 2009: 19). Türkçe öğretiminde ölçme, öğretmenin gözlemleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma çalışmaları, sözlü ve yazılı etkinlikler, okuma-yazma ölçekleri vb. aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007: 347).

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2003: 39'dan aktaran: Zorbaz, 2005: 9). Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Ancak, becerilerini geliştiren öğrencilerin bu işi nasıl yaptıkları, bu işi yaparken kullandıkları yöntem ve teknikler sınıfla paylaşılmalıdır. Türkçe öğretim programı, değerlendirmeyi, öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimini belirleme olarak ele almaktadır (Güneş, 2007: 348). Türkçe dersi öğretim programında değerlendirme yalnızca öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecinin izlenmesi ve gerekirse sınıf etkinliklerinin değiştirilmesini temel alır (Belet, Girmen, 2009: 2). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır (Güneş, 2007: 348).

Ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Bu amaçla öğrenci başarısını artırmak için öğrenci başarısının saptanması, yani ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Balcı, Tekkaya, 2000: 42-50; Akyol, 2006: 226). Bunun yanında ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutulmamalıdır (Güneş, 2007: 347).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır (Gelbal, Kelecioğlu, 2007: 135-145).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre değerlendirme, üründen çok süreci gözlemek, öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplamak, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermek, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olmak, değişik tip etkinlikler yapmak, öğrenme süreci boyunca edinilen becerileri değerlendirmek,

değerlendirme sürecine öğrenci ve ailesini de katmak gibi konuları içermektedir (Güneş, 2007: 348, Göçer, 2007: 431-467).

Ölçme değerlendirme çalışmalarında klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif ölçme yöntemleri de vardır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar, 2006: 49'dan aktaran: Kanatlı, 2008: 14). Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili açıklamalar şu şekildedir:

Görüşme: Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (MEB, 2005a).

Performans Ödevi/Görevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya konmasını gerektiren çalışmalara performans ödevi/görevi denmektedir (MEB, 2006: 2). Her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi/görevi hazırlanır (MEB, 2006a: 2).

Performans ödevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerle öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle performans ödevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2006: 2; MEB, 2006a: 2).

Proje: Öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalara proje denir (MEB, 2006: 1; Saracaloğlu ve

diğ., 2006: 2). Projeler, öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı vermektedir.

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar. Öğrenciler istedikleri takdirde farklı derslerde ya da aynı derste birden fazla proje hazırlayabilir. Öğrencinin proje çalışmasını hangi dersten alacağı 1-5. sınıflarda sınıf öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilir (MEB, 2006a: 1). Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlar çerçevesinde yapılabilecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2006: 1).

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) : Öğrencilerin gelişimi ve başarıları hakkında bilgi veren, gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme sonuçlarının ortaya konulmasını sağlayan bir ya da birkaç ders alanına ilişkin çalışmaların toplandığı dosyaya öğrenci ürün dosyası denir (MEB, 2006a: 3; Tezci, Demirli, 2004: 253). Genel anlamda öğrenci gelişim dosyası, öğrencinin çabasını, ilerleyişini veya başarısını gösteren çalışma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır (Kabaş, 2007: 9).

Öğrenci ürün dosyaları, 1-5. sınıflarda öğrencilerin farklı derslere ilişkin çalışmalarını içine alan tek bir ürün dosyası olarak hazırlanır. Bu dosyanın değerlendirilmesinde hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilir (MEB, 2006a: 3).

Gözlemler: Gözlemler öğrenciler hakkında doğru bilgiler edinilmesini sağlayan ölçme araçlarıdır (Güneş, 2007: 350). Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek amacıyla gözlem yöntemlerini kullanabilir.

İlköğretimin ilk üç sınıfında gözlem yapılmamaktadır. Bu sınıflarda ders işlenişi sırasında sorulan sözlü sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların dokümanlara işlenmesi yanında yazı çalışmaları, okuma çalışmaları, dinleme

becerisi, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarındaki genel durumu vb. göz önünde tutularak değerlendirme yapılır. Dört ve beşinci sınıfta bu gözlemlerin dışında yazılı sınavlar da yapılabilmektedir (Göçer, 2007: 431-467).

Öğretmen, Türkçe dersinde gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir.

Akran ve Öz Değerlendirme: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirirler. Bu çalışmalarda öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır (MEB, 2006a: 3).

Öz değerlendirme öğrencilerin çalışmalarına uygulayacakları standart ve/veya kriterleri belirleme sürecine katılması ve bu standart ve / veya kriterleri ne derece yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmalarıdır (Boud, 1986: 5'den aktaran: Uysal, 2008: 25). Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılır (MEB, 2006a: 3).

Akran değerlendirme, öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme ve sorumluluk alma becerileri gelişir (Keaten ve Richardson, 1993'ten aktaran: Uysal, 2008: 21-22). Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (MEB, 2005a).

Ders İçi Performans Değerlendirme: Öğrencilerin ders içi performansları değerlendirilirken sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaları, sınıf içi tartışmalara

katılımları gibi durumlar dikkate alınır. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi performanslarını değerlendirirken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından uygun olan aracı kullanırlar (MEB, 2006a: 2).

Dereceli Puanlama Anahtarı: Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (MEB, 2005a). Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ve gerçekleştirdikleri etkinliklerle ortaya koydukları performansın dereceli puanlama anahtarı yardımıyla değerlendirilmesi ve sonucun öğrencilere duyurulması gerekir (Göçer, 2007: 431-467). Dereceli puanlama anahtarının değerlendirmeci tarafından değerlendirileceği durum için özel olarak hazırlanması ölçmenin doğru yapılmasını sağlar.

4. BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde ilköğretim 1-5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde metin işleme süreci ile ilgili bilgi düzeyleri ve görüşleri, öğrencilerin metin işleme sürecine ilişkin görüşleri ve metin işleme sürecine ilişkin gözlem sonuçları değerlendirilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Öğretmenlerin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilgili bilgi düzeyleri, çoktan seçmeli 30 sorudan oluşan bilgi testi ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin bu testten aldıkları puanlar, metin işleme sürecinin aşamalarına göre ayrı ayrı olmak üzere frekans ve yüzde değerleri ile tablolaştırılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin bilgi testindeki başarı düzeyleri metin işleme sürecinin aşamalarına göre Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Öğretmenlerin Başarı Düzeyi

Aşamalar	Testteki	
	Soru sayısı	Başarı
1. Hazırlık	6	% 56.1
2. Anlama	6	% 36.2
3. Metin Aracılığıyla Öğrenme	4	% 40.6
4. Kendini İfade Etme	8	% 45.8
5. Ölçme ve Değerlendirme	6	% 54.1
Toplam	30	% 46.6

Öğretmenlerin metin işleme sürecindeki başarıları, “Hazırlık” aşamasında % 56.1, “Anlama” aşamasında % 36.2, “Metin aracılığıyla öğrenme” aşamasında % 40.6, “Kendini ifade etme” aşamasında % 45.8, “Ölçme ve Değerlendirme” aşamasında % 54.1 olarak bulunmuştur. En yüksek başarı düzeyi % 56.1 ile “Hazırlık” aşaması’nda en düşük başarı düzeyi ise % 36.2 ile “Anlama” aşamasında

tespit edilmiştir. Öğretmenlerin testin tamamındaki başarı yüzdesi % 50'nin altındadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi Testi'nde öğretmenlere “hazırlık” aşaması ile ilgili çoktan seçmeli 6 soru yöneltilmiştir. Bu soruların her biri hazırlık aşamasının alt aşamalarına yöneliktir. Bu sorulara ilişkin başarı durumları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları

Aşama	Doğru		Yanlış	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Ön Hazırlık	91	% 34.0	177	% 66.0
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	175	% 65.3	93	% 34.7
Anahtar Kelimelerle Çalışma	194	% 72.4	74	% 27.6
Metni Tanıma ve Tahmin Etme	83	% 31.0	185	% 69.0
Amaç Belirleme	184	% 68.7	84	% 31.3
Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	176	% 65.7	92	% 34.3
Ortalama	150.5	% 56.1	117.5	% 43.9

Tablo 'ya göre öğretmenler, “hazırlık” aşamasıyla ilgili sorularda en yüksek başarıyı (% 72.4) “anahtar kelimelerle çalışma” ile ilgili soruda, en düşük başarıyı (% 31) ise “metni tanıma ve tahmin etme” ile ilgili soruda göstermişlerdir. Hazırlık aşamasıyla ilgili soruların toplamı göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede ise başarı yüzdesi % 56.1 olarak bulunmuştur.

4.1.2. Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi testinde öğretmenlere “anlama” aşamasıyla ilgili çoktan seçmeli 6 soru yöneltilmiştir. Bu soruların her biri anlama aşamasının alt aşamalarına yöneliktir. Bu sorulara ilişkin başarı durumları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları

Aşama	Doğru		Yanlış	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Görsel Okuma	68	% 25.4	200	% 74.6
Dinleme	77	% 28.7	191	% 71.3
Okuma	170	% 63.4	98	% 36.6
Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	85	% 31.7	183	% 68.3
Metni İnceleme	113	% 42.2	155	% 57.8
Söz Varlığını Geliştirme	69	% 25.7	199	% 74.3
Ortalama	97	% 36.2	171	% 63.8

Tablo 8’e göre öğretmenler, “anlama” aşamasıyla ilgili sorulardan en yüksek başarıyı (% 63.4) “okuma” ile ilgili soruda, en düşük başarıyı (% 25.4) ise “görsel okuma” ile ilgili soruda göstermişlerdir. Anlama aşamasıyla ilgili soruların toplamı göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede ise başarı yüzdesi % 36.2 olarak bulunmuştur.

4.1.3. Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi testinde öğretmenlere “metin aracılığıyla öğrenme” aşamasıyla ilgili çoktan seçmeli 4 soru yöneltilmiştir. Bu soruların her biri “metin aracılığıyla öğrenme” aşamasının alt aşamalarına yöneliktir. Bu sorulara ilişkin başarı durumları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları

Aşama	Doğru		Yanlış	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Günlük Hayatla İlişkilendirme	138	% 51.5	130	% 48.5
Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	56	% 20.9	212	% 79.1
Araştırma	132	% 49.3	136	% 50.7
Ortalama	108.7	% 40.6	159.3	% 59.4

Tablo 9'a göre öğretmenler, "metin aracılığıyla öğrenme" aşamasıyla ilgili sorulardan en yüksek başarıyı (% 51.5) "günlük hayatla ilişkilendirme" ile ilgili soruda, en düşük başarıyı (% 20.9) ise "diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme" ile ilgili soruda göstermişlerdir. Metin aracılığıyla öğrenme aşamasıyla ilgili soruların toplamı göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede ise başarı yüzdesi % 40.6 olarak bulunmuştur.

4.1.4. Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi testinde öğretmenlere "kendini ifade etme" aşamasıyla ilgili çoktan seçmeli 8 soru yöneltilmiştir. Bu soruların her biri "kendini ifade etme" aşamasının alt aşamalarına yöneliktir. Bu sorulara ilişkin başarı durumları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları

Aşama	Doğru		Yanlış	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme	97	% 36.2	171	% 63.8
Amaç Belirleme	92	% 34.3	176	% 65.7
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	204	% 76.1	64	% 23.9

Tür ve Sunu Şeklini Belirleme	152	% 56.7	116	% 43.3
Kuralları Uygulama	91	% 34.0	177	% 66.0
Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	125	% 46.6	143	% 53.4
Söz Varlığını Kullanma	98	% 36.6	170	% 63.4
Ortalama	122.7	% 45.8	145.3	% 54.2

Tablo 10'a göre öğretmenler, "kendini ifade etme" aşamasıyla ilgili sorulardan en yüksek başarıyı (% 76.1) "yöntem ve teknikleri belirleme" ile ilgili soruda, en düşük başarıyı (% 34.0) ise "kuralları uygulama" ile ilgili soruda göstermişlerdir. Kendini ifade etme aşamasıyla ilgili soruların toplamı göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede ise başarı yüzdesi % 45.8 olarak bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi testinde öğretmenlere "ölçme ve değerlendirme" aşamasıyla ilgili çoktan seçmeli 6 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin başarı durumları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sorulardaki Başarı Durumları

Aşama	Doğru		Yanlış	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Performans Değerlendirme (Soru-5)	146	% 54.5	122	% 45.5
Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemleri (Soru-6)	168	% 62.7	100	% 37.3
Değerlendirme (Soru-10)	202	% 75.4	66	% 24.6
Proje Değerlendirme (Soru-15)	112	% 41.8	156	% 58.2
Kavram Haritaları (Soru-21)	125	% 46.6	143	% 53.4
Tutum Ölçeği (Soru-24)	117	% 43.7	151	% 56.3
Ortalama	145	% 54.1	123	% 45.9

Tablo 11'e göre öğretmenler, "ölçme ve değerlendirme" aşamasıyla ilgili sorulardan en yüksek başarıyı (% 75.4) bilgi testindeki 10. soruda, en düşük başarıyı (% 41.8) ise 15. soruda göstermişlerdir. Ölçme ve değerlendirme aşamasıyla ilgili soruların toplamı göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede ise başarı yüzdesi % 54.1 olarak bulunmuştur.

4.1.6. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim verdikleri sınıf, mezun oldukları okul, programı inceleme gibi değişkenler bakımından bilgi testi başarı düzeylerinde farklılık olup oluşmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgi testindeki başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 12: Bilgi Testi Başarısında Cinsiyete Göre Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ort.	ss	sd	t	p
Bayan	156	14.77	4.827	260	2.479	.014
Erkek	106	13.24	5.040			

Tablo 12'de görüldüğü gibi bayan öğretmenlerin bilgi testi başarı ortalamaları 14.77 iken erkek öğretmenlerin ortalamaları 13.24'tür. İki grup arasındaki fark anlamlıdır [$t_{(260)} = 2.479, p < .05$].

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bilgi testi başarı düzeyleri Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Bilgi Testindeki Başarı Düzeyleri

Kıdem	n	Ort.	ss
1-15 Yıl	78	15.69	4.765
16-25 Yıl	115	14.68	4.584
26 yıl ve üzeri	65	11.34	4.522
Toplam	258	14.14	4.905

Tablo 13'e göre, bilgi testinde 1-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 15.69, 16-25 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 14.68, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 11.34'tür. Bilgi testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	731.429	2	365.714	17.104	0.000	1-15 yıl -26 yıl ve üzeri
Gruplar İçi	5452.265	255	21.381			16-25 yıl -26 yıl ve üzeri
Toplam	6183.694	257				

Tablo 14, öğretmenlerin bilgi testi başarı ortalamalarında kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-255)} = 17.104$, $p < 0.01$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla diğer gruplar arasında ortaya çıkmaktadır. 1-15 yıl kıdeme sahip olanların

ortalaması (15.69), 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanların ortalamasından (14.68) yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin programı inceleme düzeylerine göre bilgi testi başarıları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Programı İnceleme Bilgilerine Göre Bilgi Testi Başarı Düzeyleri

İnceleme	n	Ort.	ss
Hiç veya az	31	12.61	4.917
Gereken	125	14.18	4.213
Tamamını	88	15.35	5.538
Toplam	244	14.41	4.877

Tablo 15'e göre, bilgi testinde programı hiç incelemeyen veya az inceleyen öğretmenlerin ortalaması 12.61, kendisine gerektiği kadarını incelediğini belirtenlerin ortalaması 14.18, programın tamamını inceleyen öğretmenlerin ortalaması 15.35'tir. Bilgi testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarının Programı İncelemelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	184.630	2	92.315	3.977	.020	Hiç veya az -
Gruplar İçi	5594.202	241	23.212			Tamamı
Toplam	5778.832	243				

Tablo 16, öğretmenlerin programı incelemelerine göre bilgi testi başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-241)} = 3.977$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark, programı hiç veya az inceleyenlerle tamamını inceleyenler arasında çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim verdikleri sınıf bilgilerine göre bilgi testi başarı düzeyleri Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Öğretim Verdikleri Sınıflara Göre Bilgi Testindeki Başarı Düzeyleri

Sınıf	n	Ort.	ss
1	46	13.89	3.979
2	67	14.09	4.917
3	55	14.73	5.140
4	52	14.27	5.616
5	41	13.71	5.090
Toplam	261	14.16	4.965

Tablo 17’ye göre, bilgi testinde 1. sınıf öğretmenlerinin ortalaması 13.89, 2. sınıf öğretmenlerinin ortalaması 14.09, 3. sınıf öğretmenlerinin ortalaması 14.73, 4. sınıf öğretmenlerinin ortalaması 14.27, 5. sınıf öğretmenlerinin ortalaması 13.71’dir. Bilgi testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarının Öğretim Verdikleri Sınıflara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	30.369	4	7.592	.305	.875
Gruplar İçi	6379.547	256	24.920		
Toplam	6409.916	260			

Tablo 18, öğretmenlerin öğretim verdikleri sınıflara göre bilgi testi başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-256)} = .305, p > 0.05$].

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre bilgi testi başarı düzeyleri Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Bilgi Testi Başarı Düzeyleri

Sınıf	n	Ort.	ss
Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü	78	12.04	5.288
Eğitim Fakültesi	136	14.82	4.407
Diğer Fakülteler	49	15.63	4.868
Toplam	263	14.14	4.953

Tablo 19’a göre, bilgi testinde öğretmen okulu-eğitim enstitüsü okullarından mezun öğretmenlerin ortalaması 12.04, eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin ortalaması 14.82, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ortalaması 15.63’tür. Bilgi testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), fark anlamlı ise hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Bilgi Testi Başarılarının Mezun Oldukları Okullara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	515.833	2	257.916	11.341	.000	Öğr.Ok./ Eğt.Ens –Eğit. Fak
Gruplar İçi	5912.677	260	22.741			Öğr.Ok./ Eğt.Ens - Diğer Fak.
Toplam	6428.510	262				

Tablo 20, öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında bilgi testi başarı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark öğretmen okulu/ eğitim enstitüsü mezunlarıyla eğitim fakültesi mezunları ve öğretmen okulu/ eğitim enstitüsü ile diğer fakülteler arasında çıkmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmada, öğretmenlerin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın metin işleme sürecindeki aşamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, metin işleme sürecindeki 23 aşamayı gereklilik, açık ve anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Puan Ortalamaları

Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşılabilirlik (n=203)		Amaca Uygunluk (n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
1. Hazırlık	4.2	0.87	3.9	0.93	4.0	0.91
2. Anlama	4.4	0.77	4.1	0.83	4.1	0.82
3. Metin Aracılığıyla Öğrenme	4.2	0.87	3.9	0.88	3.9	0.86
4. Kendini İfade Etme	4.2	0.86	3.9	0.84	4.0	0.85
5. Ölçme ve Değerlendirme	4.3	0.87	4.0	0.87	3.9	0.94
Toplam	4.3	0.85	4.0	0.87	4.0	0.88

Tablo 21'e göre öğretmenler tüm aşamaların gerekliliğine 4.3, açık ve anlaşılır oluşuna 4.0, ders kitaplarından amaca uygun biçimde hazırlanışına 4.0 vermiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin metin işleme sürecinin hazırlık aşamasına ilişkin olarak verdikleri puanların ortalamaları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Hazırlık Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları

Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşıl- ırlık (n=203)		Amaca Uygunluk (n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
1. Ön Hazırlık	4.4	0.72	4.1	0.83	4.1	0.84
2. Zihinsel Hazırlık						
2.1 Ön Bilgileri Harekete Geçirme	4.3	0.75	4.0	0.84	4.1	0.78
2.2 Anahtar Kelimelerle Çalışma	4.2	0.95	4.0	0.97	4.0	0.96
2.3 Metni Tanıma ve Tahmin Etme	4.0	0.98	3.8	0.95	3.9	0.94
2.4 Amaç Belirleme	4.0	0.91	3.7	1.00	3.8	1.03
2.5 Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	4.1	0.93	3.7	1.01	3.8	0.91
Toplam	4.2	0.87	3.9	0.93	4.0	0.91

Tablo 22’ye göre öğretmenler hazırlık aşamasının gerekliliğine 5 üzerinden 4.2 puan, açık ve anlaşılır oluşuna 3.9, ders kitaplarında amaca uygun biçimde hazırlanmasına 4 puan vermişlerdir. Öğretmenler hazırlık aşamasının alt aşamaları arasında her üç açıdan da en yüksek puanı (4.4) ön hazırlık aşamasına, en düşük puanı (4.0) ise amaç belirleme aşamasına vermişlerdir.

4.2.2. Öğretmenlerin Anlama Aşamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin metin işleme sürecinin anlama aşamasına ilişkin olarak verdikleri puanların ortalamaları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Anlama Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları

Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşılabilirlik (n=203)		Amaca Uygunluk (n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
1. Görsel Okuma	4.5	0.72	4.2	0.75	4.2	0.86
2. Dinleme	4.5	0.73	4.2	0.76	4.2	0.72
3. Okuma	4.5	0.68	4.2	0.77	4.3	0.74
4. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma	4.3	0.86	4.1	0.90	4.1	0.85
5. Metni İnceleme	4.3	0.83	4.0	0.88	4.0	0.88
6. Söz Varlığını Geliştirme	4.3	0.90	4.0	0.93	4.0	0.86
Toplam	4.4	0.77	4.1	0.83	4.1	0.82

Tablo 23'e göre öğretmenler anlama çalışmalarının aşamalarına "gereklilik" bakımından 4.3 ile 4.5 arasında; açık ve anlaşılabilirlik bakımından 4 ile 4.2 arasında; ders kitaplarında amaca uygun biçimde hazırlanmasına 4 ile 4.3 arasında puanlar vermişlerdir. Bu aşama genel olarak değerlendirildiğinde gereklilik düzeyi ortalaması 4.4, açık ve anlaşılır olma düzeyi ile amaca uygun olma düzeyi ortalaması 4.1 olarak belirlenmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin metin işleme sürecinin metin aracılığıyla öğrenme aşamasına ilişkin olarak verdikleri puanların ortalamaları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları

Diğer Derslerle ve Ara Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşılabilirlik (n=203)		Amaca Uygunluk (n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
2. Disiplinlerle İlişkilendirme	4.1	0.89	3.9	0.87	3.9	0.81
3. Araştırma	4.1	0.91	3.8	0.95	3.8	0.97
1. Günlük Hayatla İlişkilendirme	4.4	0.82	4.1	0.82	4.1	0.80

Toplam	4.2	0.87	3.9	0.88	3.9	0.86
---------------	------------	-------------	------------	-------------	------------	-------------

Tablo 24'e göre öğretmenler, metin aracılığıyla öğrenme aşamasında her üç açıdan da en yüksek puanı “günlük hayatla ilişkilendirme” aşamasına vermişlerdir. Açık ve anlaşılabilirlik bakımından en düşük puan (3.8) araştırma aşamasına, amaca uygun olarak hazırlanma bakımından en düşük puan (3.8) diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme çalışmalarına verilmiştir. Bu aşama genel olarak değerlendirildiğinde gereklilik düzeyi ortalaması 4.2 iken, diğer iki açıdan ortalama puan 3.9'dur.

4.2.4. Öğretmenlerin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin metin işleme sürecinin kendini ifade etme aşamasına ilişkin olarak verdikleri puanların ortalamaları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Kendini İfade Etme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları

Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşılabilirlik (n=203)		Amaca Uygunluk(n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
1. Zihinsel Hazırlık						
1.1 Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme	4.2	0.87	4.0	0.78	4.0	0.83
1.2 Amaç Belirleme	4.2	0.84	3.9	0.84	4.0	0.88
1.3 Yöntem ve Teknikleri Belirleme	4.2	0.85	3.9	0.90	3.9	0.85
1.4 Tür ve Sunu Şeklini Belirleme	4.1	0.89	3.8	0.87	3.9	0.87
2. Kuralları Uygulama	4.2	0.83	4.0	0.81	4.0	0.79
3. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	4.2	0.86	4.0	0.84	4.0	0.83
4. Söz Varlığını Kullanma	4.2	0.88	4.0	0.86	4.0	0.87
Toplam	4.2	0.86	3.9	0.84	4.0	0.85

Tablo 25'e göre kendini ifade etme aşamasında tür ve sunu şeklini belirleme dışında kalan tüm alt aşamalara gereklilik bakımından 4.2 puan vermiştir. Bu aşamanın alt aşamalarına açık ve anlaşılabilirlik bakımından verilen puanlar 3.9-4.0 arasında, amaca uygunluk bakımından verilen puanlar 3.8-4.0 arasındadır.

4.2.5. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin metin işleme sürecinin ölçme ve değerlendirme aşamasına ilişkin olarak verdikleri puanların ortalamaları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Programda Öngörülen Metin İşleme Sürecinin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Puan Ortalamaları

Aşama	Gereklilik (n=230)		Açık ve Anlaşılabilirlik (n=203)		Amaca Uygunluk (n=191)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
1. Ölçme ve Değerlendirme	4.3	0.87	4.0	0.87	3.9	0.94

Tablo 26'ya göre ölçme ve değerlendirme aşaması gereklilik düzeyi bakımından "4.3", açık ve anlaşılır olma düzeyi "4.0" ve amaca uygun biçimde hazırlanma düzeyi ise "3.9" olarak bulunmuştur.

4.2.6. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin bilgi testindeki başarılarına göre metin işleme süreci aşamalarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle öğretmenlerin bilgi testinden aldıkları puanlar düşük (% 0- % 49 başarı), orta (% 50- % 64 başarı) ve yüksek (% 65 - % 100) olarak sınıflandırılmış, daha sonra tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Tablo 27: Öğretmenlerin Bilgi Testindeki Başarılarına Göre Metin İşleme Süreci Aşamalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Başarı	n	Gereklilik Puanı	
		Ort.	ss
Düşük	117	104.21	15.212
Orta	78	106.51	14.371
Yüksek	35	111.94	11.862
Toplam	230	106.17	14.651

Tablo 27'ye göre, bilgi testinde düşük başarı düzeyine sahip öğretmenlerin gereklilik puan ortalaması 104.21, orta başarı düzeyine sahip öğretmenlerin gereklilik puan ortalaması 106.51, yüksek başarı düzeyine sahip öğretmenlerin gereklilik puan ortalaması 111.94'tür. Bilgi testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Metin İşleme Süreci Aşamalarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1623.356	2	811.678	3.877	.022	düşük-yüksek
Gruplar İçi	47529.031	227	209.379			
Toplam	49152.387	229				

Tablo 28, öğretmenlerin bilgi testi başarılarına göre metin işleme süreci aşamalarının gerekliliğine ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-227)} = 3.877$, $p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark, bilgi testinde düşük düzeyde başarıya sahip olanlarla yüksek düzeyde başarıya sahip olanlar arasında ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgi düzeylerine göre metin işleme süreci aşamaların açık ve anlaşılabilirliğine ve amaca uygun biçimde hazırlanışına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada yapılan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarının “gerekliliği”, “açık ve anlaşılabilirliği” ve “amaca uygun hazırlanışı”na ilişkin görüşlerinde cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, eğitim verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmelerinin Sonuçları

Araştırmada araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan sorular (Ek-4) merkeze alınarak 10 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. **“Metinleri işlerken zaman sıkıntısı çekiyor musunuz? Açıklar mısınız?”** sorusuna karşılık olarak 5 öğretmen zaman sıkıntısı çekmediğini belirtirken 2 öğretmen zaman sıkıntısı çektiğini belirtmiştir. Bunun yanında 3 öğretmen metinlere bağlı olarak bazen zaman sıkıntısı çektiğini belirtmiştir. Zaman sıkıntısı çektiğini belirten öğretmenlerin 2’si de 1. sınıf öğretmeni. Zaman sıkıntısı çektiğini belirten öğretmenler bu görüşlerine gerekçe olarak metinlerin öğrencilerin düzeylerine göre uzun olmasını ve etkinliklerin çok olmasını göstermektedirler. Bazı metinlerde zaman sıkıntısı çeken 3 öğretmen de bu durumun bazı metinlerin uzun olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

“Metin işleme sürecinde çok sık tekrara düşüldüğünü düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusunu 6 öğretmen “ara sıra” diye yanıtlarken 3 öğretmen ise “çok sık” yanıtını vermiştir. “Ara sıra tekrara düşülmekte” diyen öğretmenler bu sorunun özellikle metni tanıma tahmin etme ve görsel okuma aşamalarında ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunun yanında “Çok sık tekrara düşülmüştür.” yargısını savunan öğretmenler, birçok metinde metin işleme sürecinin her aşamasının yer almasının gereksiz olduğunu vurgulamaktadır. Bu öğretmenler

yaptıkları uygulamalarda kılavuz kitabın işlenecek metin için öngördüğü aşamaları seçerek yaptıklarını, gereksiz gördüklerini yapmadıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlere **“Metin işleme sürecinde sizin veya öğrencilerinizin sıkıldığı zamanlar oluyor mu? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulmuştur. Bu soruya karşılık olarak 8 öğretmen kendilerinin ve öğrencilerinin ders içerisinde zaman zaman sıkıldıklarını belirtirken 2 öğretmen kendilerinin ve öğrencilerinin sıkılmadığı görüşündedir. Kendilerinin ve öğrencilerinin sıkıldıklarını belirten öğretmenlerden 2’si bu görüşünü öğrencilerin anlattıklarını anlamamalarına, 1’i metin işleme sürecinde çok sık tekrara düşülmesine, 1’de metni tanıma ve tahmin etme aşamasına bağlamıştır.

Öğretmenlere **“Öğrenciler derslerde aktif hale geliyor mu? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulduğunda 7 öğretmen öğrencilerin bu metin işleme süreciyle aktif hale geldiklerini belirtirken 3 öğretmen öğrencilerin bu metin işleme süreciyle bazen aktif hale geldiğini bazen gelmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin aktif hale geldiğini belirten öğretmenlerden 1’i daha önce derste hiç söz hakkı istemeyen öğrencilerin bu metin işleme süreciyle beraber derse katıldığını, 1’i öğrencilerin aktifleşerek konular üzerinde yorum yapabildiklerini belirtmiştir.

“Etkinliklerin çok olması derste konunun dağılmasına yol açıyor mu? Açıklar mısınız?” sorusuna öğretmenlerden 3’ü etkinliklerin çok olmasının derslerinin dağılmasına yol açmadığını, 3’ü ise etkinliklerden ihtiyaca göre seçme yaptıkları için konunun dağılmadığını belirtirken 2 öğretmen bu durumun konunun dağılmasına sebep olduğu görüşündedir. Bunun yanında 2 öğretmen etkinliklerin çok olmasının bir zenginlik olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlere **“Etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmiş mi? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulduğunda 8’i etkinliklerin öğrencilerin seviyesine göre düzenlediğini belirtirken 2’si ise etkinliklerin öğrenci seviyesine göre çok ağır olduğunu ve kesinlikle öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenler görüşlerine gerekçe olarak etkinlik yönergelerinde kullanılan dilin

öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını göstermiştir. Öğretmenler etkinlik yönergelerini önce kendilerinin anlamakta güçlük çektiğini ve bu durumun metin işleme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Metinlerin uzunluğu öğrencilerin seviyesine uygun mu? Açıklar mısınız?” sorusu öğretmenlere sorulduğunda 3 öğretmen “çoğu” metnin öğrencilerin seviyesine göre uzun olduğunu, 6 öğretmen ise “bazı” metinlerin öğrenci seviyesine göre uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında 1 öğretmen, öğrencinin ilgisini çeken metin uzun da olsa kısa da olsa öğrenci tarafından anlaşılıyor görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmenlere **“Etkinliklerin öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) göre dağılımının dengeli olduğunu düşünüyor musunuz? Dengeli değilse hangisi ağırlıkta? Hangisine daha çok yer verilmeli? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulduğunda öğretmenlerin 5’i etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dengeli dağılımının söz konusu olduğunu söylemişlerdir. Diğer öğretmenler etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımıyla ilgili olarak şu görüşleri dile getirmişlerdir.

- ✓ Metin işleme sürecinde dil bilgisiyle ilgili verilen etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (4)
- ✓ Etkinlikler görsel okuma ve sunuda gereksiz yere çok toplanmış. (3)
- ✓ Öğrencilerimiz kendilerini yazılı olarak ifade edebilsin dediğimiz halde yazma becerisine ilişkin etkinliklerin çok az olduğunu düşünüyorum. (1)

Öğretmenlere **“Metin işleme sürecinde verilen etkinlikler öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) uygun mudur? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulduğunda 6 öğretmen etkinliklerin öğrenme alanlarına uygun olarak hazırlandığını belirtirken 4 öğretmen “bazı” öğrenme alanlarında uygun “bazı” öğrenme alanlarında uygun olmadığını

belirtmiştir. Bu 4 öğretmenden 1'i yazma ile ilgili etkinlerin diğer 3'ü görsel sunu ile ilgili etkinler için bu görüşlerini belirtmişlerdir.

“Ders kitabında verilen öğrenme öğretme süreci dışında derste neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna öğretmenlerin 3'ü ders içinde Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda verilen uygulamalar ve etkinlikler dışında bir şey yapmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin ders kitabındaki metin işleme süreci dışında yaptıkları uygulamalar ve etkinliklerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Dil bilgisi konularına ağırlık veriyorum. Kılavuz kitapta verilen dil bilgisi konularının dışına çıkarak kitabın bu konudaki eksikliğini gideriyorum. (3)
- ✓ Kaynak kitap kullanıyorum (3)
- ✓ Eskiden metinle ilgili soru sorup metnin içinden cevabı aratma çok vardı. Bu şu anda hiç yok bunun öğrencilere de sunulması lazım. (1)
- ✓ Küme sistemi oluşturarak işbirlikli öğrenmeyi geliştiriyorum. (1)

Öğretmenlere **“Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ders işleme aşamalarına ilişkin yönerge ve açıklamaları yeterli ve anlaşılır buluyor musunuz? Açıklar mısınız?”** sorusu sorulduğunda öğretmenlerden 6'sı yeterli ve anlaşılır bulduğunu belirtirken 2'si bazen anlamadığını ifade etmiştir. 1 öğretmen ise verilen hizmet içi eğitimin yetersizliğinden dolayı yönerge ve açıklamaları anlamakta sıkıntı çektiğini, aşamaların tam olarak anlatılmamış olmasından dolayı aşamayı hangi amaçla ya da metnin neresinde kullanacağını bilmediği için sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. 1 öğretmen de verilen yönerge ve açıklamaların gereksiz yere uzatıldığını düşünmektedir.

“Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler için verilen yönergeler öğrenci seviyesine uygun mu? Yeterince anlaşılıyor mu? Açıklar mısınız?” sorusuna karşılık 6 öğretmen yönergelerin öğrenci seviyesine çoğunlukla uygun ve anlaşılır olduğunu belirtirken 4 öğretmen tüm yönergelerin seviyeye uygun ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir.

“Programda ve ders kitabında öngörülen öğrenme öğretme sürecini uygularken okulda ve sınıfta fiziksel yetersizliklerle karşılaşıyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusu sorulduğunda 6 öğretmen fiziksel yetersizliklerle karşılaştığını, 4 öğretmen ise karşılaşmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Fiziksel yetersizlikle karşılaşma gibi bir sıkıntımız yok (6). Projeksiyon ve bilgisayarımız var. (4)
- ✓ Çok karşılaşıyoruz. Neredeyse sınıfta sıralar arasında dolaşmak bile zor. Dersle ilgili bir drama (görsel sunu, konuşma) çalışmasını uygulamak için sınıfta boş köşe yok. Bilgisayar ve projeksiyonumuz yok. (1)
- ✓ Televizyonumuz var ama o da işlevsiz bir durumda (1)

“Kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların metin işleme sürecinde dört ayrı bölümde yer alması hakkında düşünceleriniz nedir? Açıklar mısınız?” sorusuna öğretmenlerin bildirdikleri görüşler şu şekildedir:

- ✓ Dört bölüme bölünmesinin doğru olduğunu düşünüyorum (4)
- ✓ Tek bölümde ele alınabilir. Bu öğretmenin dersi nasıl işlediğiyle ilgilidir. Sınıfına göre işleyebilir. Anahtar kelimelerle anlamı bilinmeyen kelimeler aynı şey bence. Kavram kargaşası olduğunu düşünüyorum hepsinin birleştirilmesi gerektiğine inanıyorum (2)
- ✓ Belki mantıklı olabilir. Ama öğretmenler bu alanda yeterince yetiştirilmediğinden dolayı kelimeler aşamalarda nasıl kullanılacak bunu öğretmenin sindirmesi gerekiyor. Bu aşamaların ne işe yaradığı noktasında yeterli bilgiye sahip olmadığım için kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların dört bölümde ele alınmasıyla ilgili yorum yapamıyorum. (1)

- ✓ Dört bölümde ele alınması doğru değil (1)
- ✓ Doğru olabilir. Bu konuda çok bilgim yok. (1)
- ✓ Çok güzel olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha detaylı verilmiş.(1)

“**Hazırlık aşamasında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?**” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların daha çok ön hazırlık çalışmalarında toplandığını görülmektedir. Bu soruya karşılık olarak öğretmenler kılavuz kitapta hazırlık aşamasıyla ilgili uygulama ve etkinlikleri yaptıklarını belirtmişler, kitapta verilenler dışında bir şey ifade etmemişlerdir. Öğretmenlerin bu soruyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Metin için gerekli materyalleri (resim, fotoğraf, ilgili bir öykü, cd vb.) hazırlıyorum (6)
- ✓ Kılavuz kitapta hazırlık aşamasıyla ilgili açıklamaları yapıyorum (5)
- ✓ Öğrencilere bazı metinlerde metni tanıma ve tahmin etme çalışmalarını yaptırıyorum (3)
- ✓ Öğrenciye soru sorarak ön bilgilerini harekete geçiriyorum(2)
- ✓ Öğrenciyi metne hazırlamak için resim getiriyorum ya da öğrencinin metinle ilgili olabilecek bir şarkı oluşturmasını sağlıyorum. (1)

Öğretmenlere “**Hazırlık aşamasının metin işleme sürecine katkıları nelerdir?**” sorusu sorulduğunda öğretmenlerden 7’si hazırlık aşamasının metin işleme sürecine katkıda bulunduğunu söylerken 1’i kimi metinde katkı sağlayan kimi metinde katkı sağlamayan bir aşama olarak gördüğünü belirtmiştir. Hazırlık aşamasının katkısı konusunda diğer öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Öğrencinin metne hazırlanmasını sağlıyor.(1)
- ✓ Bu aşamayla birlikte öğrencide merak uyanıyor, öğrencinin dikkati konuya çekilmiş oluyor. (1)

Öğretmenlere **“Hazırlık aşamasını uygularken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?”** sorusu sorulduğunda 4 öğretmen hazırlık aşamasıyla ilgili sorun yaşamadığını belirtirken 6 öğretmen hazırlık aşamasını uygularken sorun yaşadığı görüşünü ifade etmektedir. Sorun yaşayan öğretmenlerin, görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Araç gereç getirilmesinde bazen sorunlar yaşıyorum. (3)
- ✓ Öğretmen hazırlıklıysa sorun yaşamıyor. Ters olduğunda öğrencilerin dikkati çekilmeden konuya girilmiş oluyor. (1)
- ✓ Ders kitaplarının öğrencide olması hazırlık aşamasını işlevsiz kılıyor. (1)

“Anlama aşamasında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 3’ü çalışma kitabında metni inceleme ile ilgili sorular olmadığını kendilerinin bu eksikliği tamamlamak için öğrencilere metinle ilgili sorular sorduklarını söylemişlerdir. Bu öğretmenler metni anlamak için metinle ilgili soruların az kullanılmasının aşamanın etkili bir şekilde uygulanmasını engellediği görüşünü ifade etmişlerdir. Çalışma kitaplarında metni inceleme ile ilgili soruların olmamasını eksiklik olarak gören öğretmenlerden 1’i anlama aşamasında en çok soru cevap tekniğini kullanarak öğrencilere soru sorduğunu söylemiştir. Diğer öğretmenlerin anlama aşamasında ne tür çalışma yaptıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Kılavuz kitaptaki çalışmaları uyguluyorum (3)
- ✓ 5n1k etkinliklerini yaptırıyorum (2)
- ✓ Görselleri yorumlatarak öğrencileri konuşturuyorum (1)

Öğretmenlere **“Anlama aşamasının metin işleme sürecine katkıları nelerdir?”** sorusu sorulduğunda öğretmenlerin 9’u öğrencilerin metni anlamasına katkı sağladığı görüşünderken 1 öğretmen bu aşamasının metin işleme sürecine bir katkısı olmadığı düşüncesindedir. Anlama aşamasına yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenler bu aşama olmazsa öğrencilerin metni yeterince anlamayacakları bunun

için aşamanın bir metin işleme sürecinde mutlaka bulunması gerektiğini belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen ise anlama çalışmalarının anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma etkinlikleriyle sınırlı kaldığını düşündüğü için aşamanın katkı sağlamadığı görüşündedir.

“Anlama aşamasının uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?”

sorusuna karşılık 3 öğretmen anlama aşamasını uygularken herhangi bir sorun yaşamadığını söylerken, anlama aşamasını uygulamakta sorun yaşamalarını farklı gerekçelere bağlayan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Metinle ilgili soruların olmaması anlamının olmasını engelliyor. (2)
- ✓ Çoğu metnin öğrenci düzeyinin üstünde olması sorun oluşturuyor. (2)
- ✓ Öğrencide yeterli anlama olmuyor. (1)
- ✓ Amaç belirlemenin gereksiz olduğunu düşünüyorum. (1)
- ✓ Öğrencilerde kitap okuma yetersizliğinin ve güzel cümle kurma eksikliğinin olmasından dolayı sorun yaşıyorum. (1)

Öğretmenlere **“Metin aracılığıyla öğrenme aşamasında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?”** sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin 7’si günlük hayatla ilişkilendirme çalışması yaptığını, 3’ü diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme çalışması yaptığını, 3’ü de araştırma çalışması yaptığını belirtmiştir. Bunun yanında 1 öğretmen de aşamayla ilgili Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda verilen uygulamaları yaptığını belirtmiştir.

“Metin aracılığıyla öğrenmenin metin işleme sürecine katkıları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin 1’i öğrenciyi konudan koparmadan günlük hayatla diğer derslerle ilişkisini kurmasını sağladığı için katkıda bulunduğunu belirtirken diğer 2’si ise metin aracılığıyla öğrenme aşamasının metin işleme sürecine bir katkısı olmadığı görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden 7’si bu aşamanın metin işleme sürecine katkısı olduğunu düşünmekle birlikte özellikle günlük hayatla ilişkilendirmeyi öğrenciye daha kolay uygulanabilen öğrencinin sevdiği bir aşama olarak görmektedir. Bunun için de öğretmenler metin işleme

sürecinde bu aşamaya gelindiğinde en fazla günlük hayatla ilişkilendirme aşaması üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir. Aşamaların metin işleme sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin diğer görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Günlük hayatla ilişkilendirme sayesinde öğrenci metin aracılığıyla kendi hayatında bir şeyler bulursa konuya dikkati daha çok çekiliyor. (4)
- ✓ Diğer derslerle ilişkilendirmeyi doğru bulmuyor bir katkısı olduğuna inanmıyorum. (2)

Öğretmenlere **“Metin aracılığıyla öğrenme aşamasını uygularken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?”** sorusu sorulduğunda öğretmenlerin 3’ü “Bu aşamayı uygularken herhangi bir sorun yaşamıyorum.” cevabını vermiştir. Buna karşılık 7 öğretmen özellikle araştırma ve diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme aşamasında yapılması gereken etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olmadığı görüşünü ifade etmektedirler. Bu aşamada sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Araştırma çalışmalarını öğrencinin işini daha çok zorlaştıran bir aşama olduğu için uygulanması zor oluyor. (2)
- ✓ Diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye ilgili sorun yaşıyorum. (2)
- ✓ Araştırma konuları ulaşılabilir konular olarak verilmiyor. (1)
- ✓ Öğrencilerin araştırma bölümünde internetten çıktı alıp gelmeleri konusunda sorun yaşıyorum. (1)

“Kendini ifade etme aşamasıyla ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin 4’ü konuşma, yazma, görsel sunu çalışmalarını yaptığını 1’i de kılavuz kitaptaki uygulamaları yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2’si ise kendini ifade etme ile ilgili çalışmalarını aşama aşama yapmadığını toplu bir şekilde yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler bu şekilde bir uygulamanın nedenini ise aşamaların bu kadar ayrıntılandırılmasını gereksiz görmeleriyle açıklamaktadırlar. Öğretmenlerin metin işleme sürecinde kendini ifade etme aşamasıyla ilgili olarak ne tür çalışmalar yaptıklarına ilişkin diğer görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Konuşma ile ilgili ön bilgileri harekete geçirip konu belirliyoruz. (1)
- ✓ Drama çalışmaları yaptırıyoruz. (1)
- ✓ Öğrencilere kuralları hatırlatıyorum. (1)
- ✓ Tür, sunu ya da yöntem teknikleri ben belirliyorum. (1)

“Kendini ifade etme aşamasının metin işleme sürecine katkıları nelerdir?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin 5’i öğrencilerin kendini ifade etmesi sağlandığı için bu aşamanın katkısı olduğunu belirtirken 2’si ise öğrencilerin metin üzerinde konuşturulması sağlandığı için katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında 1 öğretmen katkı sağladığını yalnız her metinde bu aşamanın olmasının gerekmediğini belirtmiştir. 1 öğretmen ise kendini ifade etme aşamasında kuralları uygulama çalışmalarının metin işleme süresinde katkı sağladığını, öğrencilere konuştukları, yazdıkları, görsel olarak sundukları çalışmaların daha doğru yapılması için yardımcı olduklarını belirtmiştir. 1 öğretmen de *“Görsel sunu çalışmalarında metinle ilgili drama etkinliklerinin öğrenciyi metnin içine soktuğu için anlamayı sağlayıcı olması, görsel sunu çalışmalarının metin işleme sürecine katkı sağladığını göstermektedir.”* görüşündedir.

“Kendini ifade etme aşamasını uygularken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin 2’si bu aşamada sorun yaşamadığını belirtirken aşamayla ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Bu aşama bizim için yeni olduğundan için biz de uygulamayı bilmiyoruz. (2)
- ✓ Tüm aşamalarını her zaman uygulayamıyoruz. Aşamaları toplu olarak uyguluyoruz. (2)
- ✓ Bu aşamada bazen öğrencilerden kaynaklı sorun yaşıyorum. (2)
- ✓ Öğrenciyi konuşturamıyoruz. Sadece konuşmaya zorluyoruz. (2)
- ✓ Çok sıkıntı yaşıyorum. Öğretmenlerin bu aşamayla ilgili eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum. (1)

- ✓ Kılavuz kitapta kendini ifade etmeyle ilgili konuları yapmakta bazen sorunlar yaşıyoruz. (1)

“Ölçme değerlendirme aşamasında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin tamamı öğrencileri hiçbir gözlem formu kullanmadan kendi gözlemlerine göre değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca şu görüşleri ifade etmişlerdir:

- ✓ Formları bazen dolduruyorum. (4)
- ✓ Formları uygulayamıyorum. (3)
- ✓ Kılavuz kitaplardaki ölçme değerlendirme ile ilgili etkinlikleri yapıyorum. (3)
- ✓ Buradan “ne öğrendik ne kazandık” diye soruyorum. (1)
- ✓ Proje ve performans ödevlerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum. (1)
- ✓ Proje ve performansları değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanmıyorum. (1)
- ✓ Tema sonu değerlendirmeleri kullanıyorum. (1)

“Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının metin işleme sürecine katkıları nelerdir ?” sorusuna öğretmenlerin 7’si bu aşamanın hiçbir katkısı olmadığı görüşü belirtirken 1’i katkısı olduğunu yalnız öğrencilerin düzeylerini kendisinin zaten bildiğini, 1’i de bu aşamanın katkısı olabileceğini yalnız kendisinin aşamayı nasıl uygulayacağını bilmediğini belirtmektedir. Bunun dışında 3 öğretmen alternatif ölçme araçlarının hiçbir katkısı olmadığını ifade etmiştir. 2 öğretmen ise yapılması gerektiği için yaptığını ancak bir yarar getireceğini düşünmediğini belirtmiştir. Görüşülen tüm öğretmenler bu aşamanın bu haliyle metin işleme sürecine katkı sağlamanın çok zor olduğunda hemfikir olduklarını açıklamışlardır.

“Ölçme ve Değerlendirme aşamasını uygularken ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin 6’sı zaman sıkıntısı yaşandığı, 6’sı formların çok olmasının kağıt israfı ve uygulama güçlüğüne yol açtığı görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin 3’ü ise Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar)

Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği en düşük aşaması olarak ölçme değerlendirmeyi görmektedirler. Bunun yanında öğretmenler ölçme ve değerlendirme aşamasını uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili şu görüşleri de dile getirmişlerdir.

- ✓ Formlara zaman harcamaktan çok öğrenciye zaman harcamak istiyorum. (3)
- ✓ Bu aşamayla ilgili eğitim almamamız uygulama noktasında bir eksiklik olarak önümüze çıkıyor. (1)
- ✓ Öğrencileri doğru bir şekilde gözlemleyemediğim için uygulanmamasını daha doğru buluyorum. (1)
- ✓ Öğrenci alternatif ölçme araçlarını anlamıyor. (1)

4.4. Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşmelerinin Sonuçları

Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesinde, bazı öğrenciler görüşme sorularının bazılarında cevap vermekte güçlük çekmiştir. Öğrencinin cevap vermesini kolaylaştırmak amacıyla aynı soru farklı biçimlerde daha basit şekilde araştırmacı tarafından tekrar edilmiştir. Buna rağmen cevap vermekte güçlük çeken öğrencilerde bu soru geçilmiştir.

Öğrencilere **“Sana göre Türkçe dersleri zevkli mi sıkıcı mı? Neden?”** sorusu sorulduğunda 11 öğrenci Türkçe dersinin zevkli geçtiğini, Türkçe dersinde yazı yazarak veya konuşarak kendilerini ifade etmelerinin hoşlarına gittiğini belirtirken 1 öğrenci Türkçe dersinde öğretmenin ders içinde sorduğu sorulara cevap veremediği için Türkçe dersinin zevkli geçmediği görüşündedir.

Öğrencilere **“Türkçe derslerinde işlediğiniz metinlerle ilgili hazırlık çalışması olarak neler yapıyorsunuz?”** sorusu sorulduğunda 9 öğrenci sınıfta mutlaka hazırlık çalışması yapıldığını belirtirken 1 öğrenci her zaman yapılmadığını

belirtmiştir. Öğrenciler hazırlık aşamasında ön hazırlık çalışması olarak şu etkinlikleri ifade etmiştir:

- ✓ Hazırlık amacıyla kalemimi defterimi çıkarıyorum. (3)
- ✓ Öğretmenimiz ders kitaplarını getirip getirmediğimizi kontrol ediyor. (1)

Öğrenciler hazırlık aşamasında zihinsel hazırlık çalışması olarak şu etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir:

- ✓ Öğretmenimiz bazen bize, metne girmeden metinle ilgili sorular soruyordu. (5)
- ✓ Öğretmenimiz işlediğimiz her metinde metni okumadan önce metinle ilgili şeyler anlatıyor, soruyor. (2)
- ✓ Metne hazırlık amacıyla görselleri inceliyoruz, metinde ne anlatılmak isteniyor onu bulmaya, tahmin etmeye çalışıyoruz. (2)
- ✓ Öğretmenimiz metnin başından, ortasından, sonundan bazı şeyler alıp bize metnin içeriğini tahmin ettiriyor. (2)

Öğrencilere “**Ders kitaplarında verilen metinleri yeterince anlayabiliyor musun?**” sorusu sorulduğunda 5 öğrenci metinleri yeterince anladığını belirtirken 6 öğrenci bazı metinleri anlamakta zorlandığını belirtmiştir. Öğrenciler, ders kitaplarında verilen metinleri anlayıp anlamamaya ilişkin şu görüşleri de ifade etmişlerdir:

- ✓ Metinlerde anlamını bilmediğim kelimeler oluyor ama bunlar metni anlamama engel olmuyor. (2)
- ✓ Metinlerde anlamını bilmediğim kelimeler oluyor ve bunlar metni anlamama engel oluyor. (1)
- ✓ Ders kitabında verilen şiirleri daha kolay anlıyorum. (1)
- ✓ Metinle ilgili görseller fazla olunca metni daha iyi anlıyorum. (1)

“Türkçe derslerinde öğrendiğin şeyleri hayatında kullanabiliyor musun? Örnek verir misin?” sorusuna öğrencilerin 10’u “Evet, kullanabiliyorum” yanıtı verirken 2’si bazen kullanıyorum yanıtı vermiştir. Öğrenciler işledikleri bir metinde verilen, bilinçli tüketim nasıl yapılır, alışverişte neye dikkat edilir gibi metin içerisinde anlatılanları öğrendiklerini, alışveriş yapmaya gittiklerinde alacakları ürünün kapalı olup olmadığına ve kullanma tarihinin geçip geçmediğine baktıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında öğrenciler trafik ışıklarıyla ilgili bir metin gördüklerini bu metinde anlatılan kırmızı, sarı, yeşil ışıkta ne yapılacağını bildiklerini, dışarı çıktıklarında karşıdan karşıya geçerken trafik levhalarındaki bu ışıklara dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilere **“Türkçe derslerinde düşüncelerini yazı, söz veya resimlerle anlatabiliyor musun?”** sorusu sorulduğunda metin işleme süreci içerisinde konuşma, yazma ve görsel sunu çalışmalarında yaptıkları etkinlikleri şu şekilde ifade etmiştir:

a) Konuşma

- ✓ Öğretmenimiz bizi metinle ilgili konuşturuyor. (6)
- ✓ Öğretmenimiz bizi metinle ilgili bazen konuşturuyor. (4)

b) Yazma

- ✓ Öğretmen bazı kelimeler veriyor onlarla ilgili yazı (paragraf, şiir, yazı) yazıyoruz. (2)
- ✓ Öğretmenimiz evde metinle ilgili bir yazı yazmamızı söylüyor. Daha sonra yazdıklarımızı bize anlattırıyor. (1)
- ✓ Öğretmenimiz bize görselleri yorumlatıp yazı yazdırıyor. (1)
- ✓ Öğretmenimiz bize bazen yazı yazdırıyor. (5)
- ✓ Öğretmenimiz bize metinle ilgili yazı yazdırıyor. (4)
- ✓ Öğretmenimiz bize metinle ilgili yazma çalışması yaptırmıyor. (1)

c) Görsel Sunu

- ✓ Öğretmenimiz bize metinle ilgili resim çizdiriyor. (7)

- ✓ Öğretmenimiz görsellerden ne anladığımızı soruyor. (3)
- ✓ Öğretmenimiz metinden anladığımızı görselleştirin diyor. (1)

Öğrencilere “**Türkçe derslerinde öğretmeniniz size not verirken neleri dikkate alıyor? Sana göre öğretmenin yaptıkları doğru mu?**” sorusu sorulduğunda öğrencilerin 5’i öğretmenlerinin not verirken bitişik eğik el yazılarının güzel olmasına göre not verdiğini, 2’si ödev yapıp yapmamalarına göre not verdiğini 1’i sınıf içi etkinliklere katılımlarına göre not verdiğini, 1’i ise öğretmenin formlar kullanarak not verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerinin not verirken el yazısına dikkat ettiğini söyleyen öğrencilerin 3’ü ve diğer not verme şekillerine göre öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdiklerini söyleyen 4 öğrenci, öğretmenlerinin not verirken yaptıklarının doğru olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerinin el yazısına göre not verdiğini söyleyen öğrencilerden 2’si ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Bunun dışında öğretmenin not verirken neleri dikkate aldığıyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- ✓ Öğretmenimiz bize kitaptaki öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını doldurtuyor. (4)
- ✓ Öğretmenimiz bize bazen fotokopi olarak form dağıtıp arkadaşımızı ya da kendimizi değerlendirmemizi istiyor. (3)
- ✓ Öğretmenim ben konuşurken notlar alıyor. (3)
- ✓ Öğretmenimiz bize her temanın başında form doldurtuyor. (1)

Öğrencilere “**Öğretmeniniz size ne gibi ödevler veriyor?**” sorusuna karşılık olarak şu görüşleri belirtmişlerdir:

- ✓ Öğretmenimiz araştırma ödevi veriyor. (4)
- ✓ Öğretmenimiz çalışma kitabından eve ödevler veriyor. (3)
- ✓ Öğretmenimiz metinle ilgili ödevler veriyor. (3)
- ✓ Öğretmenimiz hep araştırma ödevleri ile etkinlik ödevleri veriyor. (2)
- ✓ Öğretmenimiz çoğu zaman etkinlikleri eve ödev veriyor. (2)

- ✓ Öğretmenimiz tahtaya araştırma ödevini yazıyor. “Çocuklar bu araştırma ödevini bulabilen yapsın bulamayan yapmasın. Etkinlik ödevlerini ise hepimiz yapın. Etkinlik ödevlerini evde yapıp gelin.” diyor. (1)
- ✓ Öğretmenimiz proje ödevleri veriyor. (1)
- ✓ Öğretmenimiz kitap seti aldırıyor. Bize ondan ödev veriyor. (1)
- ✓ Öğretmen ürün dosyası hazırlamamızı istiyor. (1)

Öğrencilere kendilerine ne gibi ödevler verildiği ve ödevleri yaparken zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

- ✓ Türkçe dersinde verilen ödevleri yaparken bazen zorlanıyorum. (4)
- ✓ Öğretmenimiz çok ödev veriyor ama kolay veriyor. (2)
- ✓ Araştırma ödevlerinde bazı kaynaklara ulaşamadığım için zorlanıyorum. (2)
- ✓ Türkçe dersinde verilen ödevleri yaparken zorluk yaşamıyorum. (1)
- ✓ Ödevleri yaparken bazen zorlanıyorum ama annem bana yardım ediyor. (1)
- ✓ Öğretmenin verdiği ödevlerle ilgili resim bulmakta zorlanıyorum. (1)
- ✓ Ödevlerimi yaparken hem internetten hem de kitaplardan yararlanıyorum. (1)

4.5. Metin İşleme Sürecine İlişkin Yapılandırılmış Gözlem Sonuçları

Gözlem sonuçları Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öngörülen metin işleme sürecinin sınıf ortamında nasıl uygulandığı ile ilgili bulguları içermektedir. Gözlemler, 1-5. sınıflarda her sınıf düzeyinden 1 sınıf olmak üzere toplam 5 sınıfta yapılmıştır. Gözlem sonuçlarını değerlendirebilmek için “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu” (Ek: 6) ve “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı” (Ek: 7) kullanılmıştır.

4.5.1. Hazırlık Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları

Metin işleme sürecinde hazırlık aşaması, ön hazırlık ve zihinsel hazırlık olarak ikiye ayrılmaktadır. Zihinsel hazırlık aşaması ise kendi içinde ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür, yöntem ve teknik belirleme olarak alt aşamalara ayrılmaktadır. Ön hazırlık ve zihinsel hazırlığın her bir aşaması ile ilgili gözlem verileri aşağıda sunulmuştur.

Ön Hazırlık

Öğretmenlerin ön hazırlık çalışması olarak **ders içinde** yapılması gereken çalışmaları (öğrencilere kitaplarını açmalarını söylemek, öğrencileri dinlemeye hazır hale getirmek vb.) yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte **ders öncesinde** yapılması gereken metinle ilgili görseller hazırlamak, derse farklı metinler getirmek gibi çalışmaları 2 öğretmenin yapmadığı gözlenmiştir. Ayrıca 1 öğretmen kılavuz kitabında öngörülen ön hazırlık aşamasını hiç dikkate almamıştır.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğretmenlerin ön bilgileri harekete geçirme çalışması olarak öğrencilere ders içerisinde yapılması gereken çalışmaları (hazırlık amacıyla metinle ilgili sorular sormak, aşamayla ilgili etkinlikleri yapmak) yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, ders aşamasında 1 öğretmenin aşamayı öngörülen uygulamaları yapmak için gereken sürenin çok altında bir zaman kullanarak yaptığı, 1 öğretmenin aşamayla ilgili çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmadığı ve öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme amacıyla metne yönelik bağlantıyı yeterince kurmadığı gözlenmiştir. Aşama bütün öğretmenler tarafından uygulanmıştır

Anahtar Kelimelerle Çalışma

Öğretmenlerin 5'inin anahtar kelimelerle çalışma aşaması olarak öğrencilere ders içerisinde yapılması gereken çalışmaları (anahtar kelimelerin ne işe yaradığını sormak, öğrencilerden anahtar kelimelerin anlamlarını düşünmelerini istemek, metin içerisinde anahtar kelimeleri buldurmak, anahtar kelimelerin anlamını öğrencilerin tartışarak bulmalarını sağlamak vb.) yaptırdığı görülmüştür. Bunun yanında 1 öğretmenin anahtar kelimelerle metin arasında bağlantı kurmadığı gözlenmiştir. 1 öğretmenin kılavuz kitapta olmasına rağmen kelimenin anlamını sözlükten buldurmadığı, 2 öğretmenin ise öğrencilerin anahtar kelimelerle ilgili düşünmelerini sağlamadan anahtar kelimelerin anlamlarını tahtaya yazdığı görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin bu aşamayla ilgili kılavuz kitaptaki çalışmaları uygularken diğer aşamalara göre daha fazla zaman harcadığı görülmüştür. Öğretmenlerin hepsi bu aşamayı uygulamıştır.

Metni Tanıma ve Tahmin Etme

Aşama, kılavuz kitapta yalnızca 1 öğretmenin işlediği metinde vardır. Bu öğretmenin metni tanıma ve tahmin etme aşaması olarak öğrencilere yapılması gereken çalışmaları (metnin ilk ve son cümlesini okuyarak metnin içeriğini tahmin ettirme, metinle ilgili tahminlerini deftere yazdırma vb.) yaptığı gözlenmiştir. Öğretmen metinle ilgili çalışma yaptırırken öğrencilerin metni daha önce okumuş olmalarından dolayı sıkıntı yaşamıştır. Bunun dışında 1 öğretmenin işlediği metinde metni tanıma ve tahmin etme aşaması olmamasına karşın öğretmen bu aşamayı yapmıştır.

Amaç Belirleme

Amaç belirleme aşamasında yapılması gereken çalışmaları (metnin niçin okunduğunun sorulması, metni okumanın öğrencileri ne gibi katkılar sağlayacağı vb.) sadece 1 öğretmen yaptırmıştır. 2 öğretmen, öğretmen kılavuz kitabında

olmasına rağmen bu aşamayla ilgili hiçbir şey yapmamıştır. 2 öğretmenin işledikleri metinde amaç belirleme aşamasının olmadığı görülmüştür.

Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme

Öğretmenlerden 1'inin bu aşamada yapılması gereken çalışmaları (okumayı belli bir okuma türüne göre yapmak, öğrencilere okuma türü ile ilgili açıklamaları hatırlatmak) yaptırdığı gözlemlenmiştir. Aşamayı yaptıran öğretmen metni belli bir okuma türüne göre yapacağını belirtmiş, yalnız bu okuma türünün öğrenci ve kendi açısından gereklerini yerine getirmemiştir. Bu öğretmen tür, yöntem ve teknik belirleme çalışmalarında kılavuz kitapta verilen açıklamaları okumuştur fakat öğrencilerin bu açıklamaları anlamadığı öğretmenin yaptığı açıklamalara ilişkin sorulara öğrencilerin cevap verememesinden anlaşılmıştır. Uygulama yapan öğretmen yaptığı uygulamanın metinle bağlantısını kuramamış ve öğrenci katılımını sağlayamamıştır.

Bunun yanında 1 öğretmenin işlediği metinde ilgili açıklamalar varken bu aşamayı uygulamadığı belirlenmiştir.

4.5.2. Anlama Aşaması İle ilgili Gözlem Sonuçları

Anlama aşaması görsel okuma, dinleme, okuma ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, metni inceleme, söz varlığını geliştirme olarak aşamalanmıştır. Anlamanın alt aşamalarıyla ilgili gözlem verileri aşağıda sunulmuştur.

Görsel Okuma

Görsel okuma çalışması olarak yapılması gereken çalışmaları (metinle ilgili resimlerin yorumlatılması, metindeki görsellere ilişkin kısa paragraf yazılmasının istenmesi, metnin bölümlerinin resimlerle ilişkisini sormak vb.) 2 öğretmenin yaptırdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 2 öğretmenin çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmadığı, bu öğretmenlerden 1'inin öğretmenin görsel okuma ile

ilgili etkinliği öğrencilere ev ödevi olarak verdiği gözlemlenmiştir. 3 öğretmen ise aşamayla ilgili uygulamalar öğretmen kılavuz kitabında olmasına rağmen aşamayla ilgili hiçbir şey yapmamıştır.

Dinleme

Öğretmenlerin 2'sinin dinleme çalışması olarak yapılması gereken çalışmaları (dinleme kurallarını hatırlatmak, örnek okuma yapmak vb.) yaptığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 3 öğretmenin kılavuz kitaptaki metinle ilgili yapması gereken açıklamalara (metinde geçen koyu harflerin yüksek sesle okunması, metni dinlerken anlamı bilinmeyen kelimelerin altına çizileceğinin öğrencilere hatırlatılması) göre hareket etmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulamayı yapan öğretmenler aşamayla ilgili uygulamalarda metinle bağlantı kurmaya yeterince dikkat etmemiş ve bu aşamayla ilgili öğrenci katılımını yeterince sağlayamamıştır.

Okuma

Öğretmenlerin okuma çalışması olarak belirlenen çalışmaları (öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapması, okuma kurallarının uygulanması) yaptığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 2 öğretmenin okuma kurallarını hatırlamadığı, 1 öğretmenin bir ders saati boyunca öğrencilere sadece okuma yaptırdığı, buna karşılık 1 öğretmenin de okuma çalışmalarını çok kısa bir süre içinde bitirdiği gözlemlenmiştir. Tüm öğretmenlerin okuma çalışmalarında öğrenci katılımını sağlamak için öğrencilerin çoğuna okuma yaptırdığı gözlemlenmiştir.

Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma

Öğretmenlerin tamamının anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma olarak belirlenen çalışmaları (metnin bağlamından hareketle sözcüklerin anlamını bulmak, metinde anlamı bilinmeyen sözcükleri buldurmak, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamının sözlükten bulunmasını sağlamak) yaptırdıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte aşamayı uygulayan 2 öğretmenin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda

verilen açıklamalardan “Metni örnek okuma yapmadan önce öğrencilere metinde anlamını bilmedikleri kelimeleri bulacaklarını hatırlatınız.” açıklamasını uygulamadığı görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin sözcüklerin anlamını bulmada öğrencilerin sözlükten yararlanmalarını sağladığı, metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin günlük hayatta kullanıldıkları yerlerle ilgili örnekler verdikleri ve sözcüklerin anlamlarını tahtaya yazdırarak öğrencinin defterine geçirilmesini sağladığı gözlemlenmiştir.

Metni İnceleme

Öğretmenlerin 5’inin kılavuz kitapta metni inceleme çalışması olarak belirlenen çalışmaları (metinle ilgili soru sormak, metnin ana fikrini buldurmak vb.) yaptığı gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerden 3’ünün öğrencilere çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yaptırırken etkinlikleri yarım bıraktıkları ve bu etkinliklere öğrenci katılımını yeterli düzeyde sağlayamadıkları tespit edilmiştir.

Söz Varlığını Geliştirme

Öğretmenlerin 5’inin söz varlığını geliştirme çalışması olarak yapılması gereken çalışmaları (sözcük türetme çalışmaları vb.) yaptıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaları yapan öğretmenlerin ise sadece kılavuz kitapta verilen aşamayla ilgili etkinlikleri uyguladığı görülmüştür.

4.5.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşaması İle Gözlem Sonuçları

Metin aracılığıyla öğrenme aşaması günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma olarak aşamalanmıştır. Metin aracılığıyla öğrenme aşamasının alt aşamalarıyla ilgili gözlem verileri aşağıda sunulmuştur.

Günlük Hayatla İlişkilendirme

Öğretmenlerin 4'ünün günlük hayatla ilişkilendirme aşamasıyla ilgili belirlenen çalışmaları (metinlerin güncel hayatla ilişkilendirilmesini sağlamak, öğrencinin kendi yaşantısıyla metni birleştirmesini sağlamak) yaptıkları gözlemlenmiştir. Yapılan bu etkinliklerde öğrencilerin derse katılmak için yoğun bir istek duyduğu ve yaşantılarını sınıfta paylaşmak istediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 1 öğretmenin işlediği metinle ilgili kılavuz kitapta öngörülen açıklamaları uygulamadığı gözlemlenmiştir.

Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme

Öğretmenlerin 2'sinin diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme aşamasıyla ilgili belirtilen çalışmaları (öğrencilerin resim çizmesini istemek, öğrencinin bazı sözcüklerle şarkı oluşturmasını istemek vb.) uyguladığı gözlemlenmiştir. Ancak aşamayı uygulayan öğretmenlerin kılavuz kitapta verilen uygulamaları yapmada çok yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 3 öğretmen öğretmenin kılavuz kitapta öngörülen çalışmaların (matematik dersiyle ilişkilendirme, hayat bilgiler dersiyle ilişkilendirme vb.) hiçbirini yapmadıkları gözlenmiştir.

Araştırma

Öğretmenlerin 3'ünün araştırma aşamasıyla ilgili belirlenen çalışmaları (araştırma konularını sınıfça belirlemek ve vermek, araştırmanın nasıl yapılacağını açıklamak) yaptığı gözlemlenmiştir. Fakat bu 3 öğretmenin, aşamanın metinle bağlantısını yeterince kurmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca 2 öğretmen işledikleri metinlerde aşamayla ilgili Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda verilen çalışmaların hiçbirini dikkate almamıştır.

4.5.4. Kendini İfade Etme Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları

Kendini ifade etme aşaması zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu, söz varlığını kullanma şeklinde aşamalanmıştır. Zihinsel hazırlık aşaması ise kendi içinde ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme olarak alt aşamalara ayrılmıştır. Kendini ifade etme aşamasının alt aşamalarına ilişkin gözlem sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Zihinsel Hazırlık

Aşağıda ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme ve tür ve sunu şeklini belirleme aşamaları ile ilgili gözlem sonuçları verilmiştir.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme

Öğretmenlerin 4'ünün ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme aşaması olarak belirlenen çalışmaları (öğrencilerin kendini ifade etmeden önce geçmiş bilgilerini harekete geçirmek, kendini ifade edecekleri konuları belirlemek) yaptırdıkları gözlemlenmiştir. Aşamayla ilgili çalışmaları yaptıran tüm öğretmenlerin konu belirlerken öğrencilerden görüş almadığı gözlemlenmiştir. 1 öğretmenin işleyeceği metinde aşamayla ilgili Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan uygulama ve açıklamaların hiçbirini yapmadığı gözlemlenmiştir.

Amaç Belirleme

Öğretmenlerden yalnızca 1'inin amaç belirleme aşamasıyla ilgili olarak belirlenen çalışmaları (öğrencilerin kendilerini o konuda niçin yazılı, sözlü ya da görsel olarak ifade ettiklerini ve niçin kendilerini ifade ettiklerini belirlemek) uyguladığı gözlemlenmiştir. 2 öğretmen ise aşamayla ilgili açıklamalar kılavuz kitapta olmasına rağmen aşamayla ilgili açıklamaları uygulamamışlardır.

Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Kılavuz kitapta aşamayla ilgili açıklamalar bulunan 2 öğretmen aşamayla ilgili açıklamaları uygulamamıştır. Diğer 3 öğretmenin işlediği metinde bu aşama uygulanmamıştır.

Tür ve Sunu Şeklini Belirleme

Öğretmenlerin 3'ünün tür ve sunu şeklini belirleme aşamasıyla ilgili belirtilen çalışmaları (öğrenciye kendini nasıl ifade edeceğini kazandırmak, tür ve sunu şeklini belirlerken öğrencilerden yararlanmak) uyguladıkları görülmüştür. Bu 3 öğretmenin tür ve sunu şeklini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate almadığı gözlemlenmiştir. 2 öğretmenin ise Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda aşamayla ilgili açıklamalar olmasına rağmen aşamayı uygulamadığı gözlemlenmiştir.

Kuralları Uygulama

Öğretmenlerin 2'sinin kuralları uygulama aşamasıyla ilgili belirtilen çalışmaları (konuşma, yazma, görsel sununun kurallarına uymak vb.) yaptırdığı 3'ünün ise yaptırmadığı belirlenmiştir.

Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

Öğretmenlerin 4'ünün konuşma, yazma ve görsel sunu aşamasıyla ilgili belirtilen çalışmaları (öğrenciyi belirlediği konu üzerinde konuşturmak, öğrencinin belirlediği konu üzerinde yazmasını sağlamak, öğrencinin belirlenen konu üzerinde görsel sunusunu yaptırmak) uyguladığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında uygulama yapan 3 öğretmenin konuşma, yazma ve görsel sunu dil becerilerinin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öngörüldüğü şekliyle sunumuna dikkat etmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca 1 öğretmen kılavuz kitapta aşamayla ilgili açıklamalar olmasına rağmen aşamayı uygulamamıştır.

Söz Varlığını Kullanma

Öğretmenlerin 2'si söz varlığını kullanma aşaması olarak belirtilen çalışmaları (öğrenilen kelimeleri yazılarında kullanırmak, sözcüklerin farklı cümle yapılarında kullanırmak, kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmak) yaptırmışlardır. Bununla birlikte 3 öğretmenin bu aşamayla ilgili çalışmalarını hiçbirini uygulamadığı gözlemlenmiştir.

4.5.5. Ölçme ve Değerlendirme Aşaması İle İlgili Gözlem Sonuçları

Öğretmenlerin 3'ünün kılavuz kitaptaki ölçme ve değerlendirme aşamasında belirtilen etkinlikleri yaptırdığı, 2'sinin ise bu çalışmalarını hiçbirini uygulamadığı gözlemlenmiştir. Aşamayı uygulayan öğretmenlerin yalnızca etkinlikleri yaptırdığı, alternatif ölçme araçlarının hiçbirisini uygulamadığı, öğrencilerin konuşma, yazma ve görsel sunularını değerlendirmek için hiçbir form kullanmadığı, öğrencilere dağıtılmak üzere fotokopi edilmiş form verilmediği gözlemlenmiştir.

Gözlem sırasında daha önceden hazırlanan "Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Gözlem Formu" ölçeğine (Ek: 6) öğretmenlerin metin işleme aşamaları puanlanmıştır. Gözlem sonucunda bazı öğretmenlerin bazı aşamaları uygulamadıkları belirlenmiştir. Tablo 29'da hangi aşamayı kaç öğretmenin uyguladığı ve öğretmenlerin bu aşamadan aldıkları puan ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 29: Gözlem Yapılan Sınıflarda Metin İşleme Sürecinin Aşamalarına İlişkin Puanlar

No	Metin İşleme Süreci Aşamaları	Aşamayı Uygulaması Gereken Öğretmen Sayısı	Ort.
A.	HAZIRLIK		2.67
1.	Ön Hazırlık	5	2.80
2.	Zihinsel Hazırlık	5	2.88
2.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme	5	3.40

2.2	Anahtar Kelimelerle Çalışma	5	3.60
2.3	Metni Tanıma ve Tahmin Etme	1	3.00
2.4	Amaç Belirleme	3	0.67
2.5	Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	2	0.50
B.	ANLAMA		3.27
1.	Görsel Okuma	5	1.60
2.	Dinleme	5	3.20
3.	Okuma	5	3.40
4.	Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	5	4.40
5.	Metni İnceleme	5	3.40
6.	Söz Varlığını Geliştirme	5	3.60
C.	METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME		2.00
1.	Günlük Hayatla İlişkilendirme	5	3.20
2.	Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	5	1.20
3.	Araştırma	5	1.60
Ç.	KENDİNİ İFADE ETME		1.86
1.	Zihinsel Hazırlık	5	2.05
1.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme	5	2.60
1.2	Amaç Belirleme	3	0.67
1.3	Yöntem ve Teknikleri Belirleme	2	0
1.4	Tür ve Sunu Şeklini Belirleme	5	1.20
2.	Kuralları Uygulama	5	2.20
3.	Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	5	2.80
4.	Söz Varlığını Kullanma	5	1.80
D.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	5	1.20
	TOPLAM		2.20

Tablo 29'a göre öğretmenler, metin işleme süreci aşamalarının sınıfta uygulanması ile ilgili en yüksek başarıyı (3.27) "anlama", en düşük başarıyı (1.20) "ölçme ve değerlendirme" aşamasında göstermişlerdir. Metin işleme süreci aşamalarının tamamı için gözlem puanı ortalaması 2.20'dir.

Tablo 30: Araştırmadaki Nicel Verilere Ait Özet Tablosu

<i>Metin İşleme Sürecinin Aşamaları</i>	<i>Bilgi Testi</i>	<i>Gereklilik</i>	<i>Açık ve Anlaş.</i>	<i>Amaca Uygunluk</i>	<i>Gözlem</i>
A.HAZIRLIK	% 56.1	4.2	3.9	4.0	2.67
1. Ön Hazırlık	% 34.0	4.4	4.1	4.1	2.80
2. Zihinsel Hazırlık					
2.1. Ön bilgileri harekete geçirme	% 65.3	4.3	4.0	4.1	3.40
2.2. Anahtar kelimelerle çalışma	% 72.4	4.2	4.0	4.0	3.60
2.3. Metni tanıma ve tahmin etme	% 31.0	4.0	3.8	3.9	3.00
2.4. Amaç belirleme	% 68.7	4.0	3.7	3.8	0.67
2.5. Tür, yöntem ve teknik belirleme	% 65.7	4.1	3.7	3.8	0.50
B. ANLAMA	% 36.2	4.4	4.1	4.1	3.27
1. Görsel Okuma	% 25.4	4.5	4.2	4.2	1.60
2. Dinleme	% 28.7	4.5	4.2	4.2	3.20
3. Okuma	% 63.4	4.5	4.2	4.3	3.40
4.Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	% 31.7	4.3	4.1	4.1	4.40
5. Metni inceleme	% 42.2	4.3	4.0	4.0	3.40
6. Söz varlığını geliştirme	% 25.7	4.3	4.0	4.0	3.60
C. METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME	% 40.6	4.2	3.9	3.9	2.00
1. Günlük hayatla ilişkilendirme	% 51.5	4.4	4.1	4.1	3.20
Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme	% 20.9	4.1	3.9	3.9	1.20
Araştırma	% 49.3	4.1	3.8	3.8	1.60
D.KENDİNİ İFADE ETME	% 45.8	4.2	3.9	4.0	1.86
1.Zihinsel Hazırlık					
1.1. Ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme	% 36.2	4.2	4.0	4.0	2.60
1.2.Amaç belirleme	% 34.3	4.2	3.9	4.0	0.67
1.3. Yöntem ve teknik belirleme	% 76.1	4.2	3.9	3.9	0
1.4.Tür ve sunu şeklini belirleme	% 56.7	4.1	3.8	3.9	1.20
2. Kuralları uygulama	% 34.0	4.2	4.0	4.0	2.20
3. Konuşma, yazma ve görsel sunu	% 46.6	4.2	4.0	4.0	2.80
4. Söz varlığını kullanma	% 36.6	4.2	4.0	4.0	1.80
D. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	% 54.1	4.3	4.0	3.9	1.20
<i>Ortalama</i>	<i>% 46.6</i>	<i>4.3</i>	<i>4.0</i>	<i>4.0</i>	<i>2.20</i>

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleştirilen metin işleme sürecinin öğrenci, öğretmen ve uygulamalar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programda metin işleme süreci 5 ana aşamaya bağlı 23 alt aşamadan oluşmuştur. Aşağıdaki bölümde, çalışmada farklı ölçme araçları (bilgi testi, likert tipi görüş anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmesi, gözlem) ile ulaşılan sonuçlar metin işleme sürecinin 5 ana aşaması esas alınarak tartışılmıştır.

5.1.1. Metin İşleme Sürecinin Bütününe İlişkin Değerlendirme

Araştırmada öğretmenlerin bilgi testinde metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin başarı düzeyleri şu şekildedir. *Hazırlık (% 56.1), Anlama (% 36.2), Metin Aracılığıyla Öğrenme (% 40.6), Kendini İfade Etme (% 45.8), Ölçme ve Değerlendirme (% 54.1)*. Öğretmenlerin metin işleme sürecinin tamamına ilişkin başarı ortalaması ise % 46.6'dır.

Bu sonuçlar, yeni programın metin işleme sürecine getirdiği yeniliklerin öğretmenler tarafından yeterince bilinmediğini ortaya koymaktadır. Yeni öğretim programları üzerine yapılan birçok araştırma (Coşkun, 2005: 421-476; Collins, 2005: 220-229; Gözütok ve diğ., 2005: 17-40; Yaşar ve diğ., 2005: 51-63; Acar, 2007; Akkaya, Kırmızı, 2007: 232-249; Özdemir, 2007; Özoğul, 2007; Yiğitoğlu, 2007, Anılan ve diğ., 2008: 783-788 ; Damlapınar, 2008) öğretmenlerin yeni programlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Bu bakımdan araştırmamızın sonucu daha önce yapılan birçok araştırma ile örtüşmektedir.

Bir öğretim programının en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretim Programı ne kadar iyi yapılandırılmış olursa olsun esas belirleyici öğretmendir. Bu açıdan öğretmenin yeni programı tanınması çok önemlidir. Öğretmenlerin yıl boyunca her hafta, her metinde uyguladıkları metin işleme süreci hakkındaki bilgilerinin bu derece yetersiz olması son derece önemli bir sonuçtur ve mutlaka dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olması konusunda çeşitli sebepler sıralanabilir:

a. Hazırlanan programda ve kılavuz kitaplarda bazı aşamalar hakkında verilen açıklamaların yetersiz olması: Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler, kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların 4 bölüme ayrılmasının gerekçelerini ve bu bölümler (anahtar kelimelerle çalışma, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, söz varlığını geliştirme, söz varlığını kullanma) arasındaki farkları anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında özellikle amaç belirleme, tür, yöntem ve teknik belirleme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme, tür ve sunu şeklini belirleme aşamalarının programda / kitapta yeterince açık biçimde ortaya konulmadığını belirtmişlerdir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği ilköğretim programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi çalıştayında akademisyenler tarafından da dile getirilmiştir (MEB, 2008: 24-25). Bu araştırmadaki gözlem sonuçları, bazı öğretmenlerin yeterince açık olmadığından şikâyet edilen bu aşamaları uygulamayıp atladıklarını ortaya koymuştur.

b. Hizmet içi eğitime ilişkin yetersizlikler: Daha önce yapılan birçok araştırmada (Coşkun, 2005: 421-476; Gözütok ve diğ., 2005: 17-40 ; Acar, 2007; Elvan, 2007; Gömleksiz, Bulut, 2007: 161-184; Özpolat ve diğ., 2007: 206-213; Özdemir, 2007; Yapıcı, Leblebici, 2007: 480-490 , Taşkaya, Muşta, 2008: 240-251) olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenler hizmet içi eğitimlerde kendilerine yeterince rehberlik sunulmadığını, verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir.

c. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yeterince çaba göstermemeleri: Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı bir yıllık pilot uygulama ile birlikte 4 yıldır uygulanmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin programın getirdiği yenilikleri öğrenebilmeleri için pek çok imkân oluşmuştur. Programların uygulanmaya başlamasıyla birlikte her ilde programla ilgili hizmet içi eğitimler yapılmıştır. Öğretim programı ve getirdiği yenilikler, örnek etkinlikler ve

ders planları doğrudan MEB'in web sayfasında 4 yıldır bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının başında yeni öğretim programının getirdiği yenilikler ve metin işleme sürecinin aşamaları ayrı ayrı açıklanmıştır. Diğer yandan kılavuz kitapta metin işleme sürecinin her aşaması her metinde uygulamalı olarak açıklanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin programın öngördüğü metin işleme sürecini öğrenmesi için birçok imkân olmasına rağmen bilgi düzeylerinin yetersiz olması, birçoğunun bu imkânları değerlendirmedeğini, belki de kılavuz kitaptaki açıklamaları okumadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin analizlerde bayanların erkeklere, kıdemi az olanların çok olanlara göre, programın tamamını inceleyenlerin incelemeyenlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar bayan öğretmenlerin, erkeklere göre, meslekte yeni olan öğretmenlerin, eski olanlara göre yeniliklere daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Günay'ın (2006) araştırmasında da bayan öğretmenler erkeklere göre programa daha olumlu bakmaktadır. Programın tamamını inceleyenlerin başarılarının daha yüksek olması ise diğer öğretmenlerin programı incelemeleri durumunda bilgi düzeylerinin artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin metin işleme süreci aşamalarının “gereklilik”, “açık ve anlaşılabilirlik”, “amaca uygun biçimde hazırlanma” ile ilgili puan ortalamaları ise (5 üzerinden) şu şekilde bulunmuştur: 1. Hazırlık (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 4.0), 2. Anlama (gereklilik: 4.4, açık ve anlaşılabilirlik: 4.1, amaca uygunluk: 4.1), 3. Metin Aracılığıyla Öğrenme (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 3.9), 4. Kendini İfade Etme (gereklilik: 4.2, açık ve anlaşılabilirlik: 3.9, amaca uygunluk: 4.0), 5. Ölçme ve Değerlendirme (gereklilik: 4.3, açık ve anlaşılabilirlik: 4.0, amaca uygunluk: 3.9). Öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul, eğitim verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Likert tipi anket yoluyla elde edilen görüşlerde metin işleme süreci aşamalarının gereklik düzeyi puanı ortalaması 5 üzerinden 4.3; açık ve anlaşılabilirlik

puanı ortalaması 4; amaca uygun biçimde hazırlanma ortalaması 4 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olmasına rağmen aşamalara yüksek puan vermiş olmaları şu şekilde yorumlanabilir. Coşkun'un (2005: 421-476), Acar'ın (2007), Özpolat ve diğerleri'nin (2008: 206-213) araştırmalarında da öğretmenlerin yeni öğretim programının getirdiği yeniliklere ilişkin bazı sorunlar dile getirirler de programı genel anlamda olumlu buldukları sonucu çıkmıştır. Bu araştırmadaki likert tipi anketin sonuçları da öğretmenlerin bilgileri yeterli olmasa da programın getirdiği yenilikleri genel olarak olumlu bulduklarını göstermektedir.

Yeni öğretim programının merkezini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden biri öğrenci merkezli eğitimidir (Erbil, 2007'den aktaran: Özer, 2007: 81). Öğrenci merkezli eğitim öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005: 17'den aktaran: Özer, 2007: 49). Yeni programın değerlendirilmesini amaçlayan birçok çalışmada (Collins, 2005: 220-229; Coşkun, 2005: 421-476; Bulut, 2006; Güven, 2008: 224-236; Karadağ, 2008: 718-722; Taşkaya, Muşta, 2008: 240-251; Korkmaz, 2009) öğrencilerin eski sisteme göre daha aktif hale geldiği, yani derslerin eskiye göre daha çok öğrenci merkezli olarak işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğretmenler, programdaki metin işleme sürecinin öğrencileri eskiye göre daha aktif hale getirdiğini ve bu durumun gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte öğretmenler, metin işleme sürecinde zaman zaman tekrara düştüğünü, bazı metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, bazı metinlerde zaman sıkıntısı çekildiğini, derslerde bazen materyal sıkıntısı çekildiğini belirtmişlerdir. Coşkun'un (2005: 421-476) araştırmasında da zaman zaman materyal sıkıntısı çekildiği, Özoğul'un (2007) araştırmasında öğretmenlerin birçok metnin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüğü, Anılan ve diğerleri'nin (2008: 783-

788) araştırmasında da metin işleme sürecinin her metinde aynı olmasının dersi sıradanlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın sonuçları Coşkun'un (2005: 421-476), Özoğul'un (2007), Anılan ve diğerleri'nin (2008: 783-788) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Dil eğitimi içerisinde dil bilgisi öğretiminin yeri ve yöntemi konusunda farklı görüşler öne sürülmüştür. Bir yandan dil bilgisinin “*öğrenciye yarardan uzak bir zihin disiplini getirdiği*” iddia edilirken, diğer yandan öğrencilerin yanlışlarını ancak dilin kurallarını öğrenerek fark edebileceği iddia edilmiştir (Göğüş, 1978). Bunların yanında, dilin kurallarını okuma ve yazma etkinlikleri içinde işlevsel yönleriyle öğretmek gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır (Tompkins, 1998'den aktaran Coşkun, 2005: 421-476) Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda getirilen önemli değişikliklerden biri de dil bilgisi öğretimin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp diğer öğrenme alanları içerisinde sadece sezdirme yoluyla öğretiminin yeterli görülmesidir. Çalışmada bazı öğretmenler metin işleme sürecinde dil bilgisi öğretiminin yer almamasının bir eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dil bilgisinin programda yer alması gerektiğine dair düşüncelere sahip olduğu başka araştırmalarda (Coşkun, 2005: 421-476; Bulut, 2006; Elvan, 2007; Yiğitoğlu, 2007) da dile getirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin birçoğunun programın dil bilgisi öğretimi konusundaki yaklaşımını benimsemediği söylenebilir. Bu yaklaşım farklılığı bazı öğretmenlerin “alışkın” oldukları sisteme “aykırı” durumları kabullenmekte zorlandıkları biçiminde açıklanabilir. Ayrıca mevcut eğitim sisteminde öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren merkezi sınavlardaki test sorularıyla muhatap olmasının öğretmenler üzerinde dil bilgisinin öğretimi konusunda baskı oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmada yapılandırılmış gözlem yöntemi ile 5 ayrı sınıfta metin işleme sürecinin aşamaları gözlenmiş ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Bu puanlamaların sonuçlarına göre öğretmenlerin metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin gözlem puanı ortalamaları (5 üzerinden) şu şekildedir: *Hazırlık (2.67), Anlama (3.27), Metin Aracılığıyla Öğrenme (2), Kendini İfade Etme (1.86), Ölçme ve Değerlendirme (1.2)*. Bütün aşamaların gözlem puanı ortalaması ise 2.20'dir.

Gözlem puanlarının bu derece düşük olması, öğretmenlerin metin işleme sürecini yeterince uygulayamadıklarını göstermektedir. Bu sonuç, metin işleme süreci hakkında yapılan bilgi testinin sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Damlapınar'ın (2008) araştırmasında da öğretmenlerin metin işleme sürecini uygularken çeşitli sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Araştırmada, öğrenciler görüşmelerde Türkçe derslerinin zevkli geçtiğini ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Coşkun (2005: 421-476), Bulut (2006), Elvan (2007) ve Güven'in (2008: 658-661) çalışmaları da Türkçe derslerinde yeni öğretim programıyla verilen eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin Türkçe derslerini sevdiklerini ortaya koymuştur.

Öğrenciler öğretmenlerinin, çalışma kitabındaki etkinlikleri sınıfta yaptırmayıp ödev olarak verdiğini ifade etmişlerdir. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda etkinliklerin, öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde katma amacıyla kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005). Bu durum araştırmamızdaki bazı öğretmenlerin, etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasında dikkatli davranmadıklarını ortaya koymuştur.

5.1.2. Hazırlık Aşamasına İlişkin Değerlendirme

Öğretmenlerin bilgi testindeki hazırlık sorularıyla ilgili başarı düzeyleri %56.1'dir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin hazırlık aşamasındaki puan ortalaması 5 üzerinden 2.67'dir.

Öğretmenler hazırlık aşamasının gerekliliğine 5 üzerinden 4.2 puan, açık ve anlaşılır oluşuna 3.9, amaca uygun biçimde hazırlanmasına 4 puan vermişlerdir. Elvan'ın (2007) araştırmasında da öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde en çok "hazırlık" aşamasını benimsediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin hazırlık aşamasının metin işleme sürecine katkı sağladığını düşündükleri, hazırlık aşamasında araç-gereç teminiyle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Anılan ve diğerleri'nin (2008: 783-788) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin hazırlıkla ilgili materyallere ulaşamama, materyal hazırlarken çok zaman harcama gibi sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunun ön hazırlık ve zihinsel hazırlığın ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme aşamalarını yaptırdığı ancak amaç belirleme ve tür, yöntem ve teknik belirleme aşamalarını birçok öğretmenin uygulamadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin amaç belirleme ve tür, yöntem ve teknik belirleme aşamalarındaki gözlem puanları çok düşük (0.67, 0.50) çıkmıştır. Akyol ve diğerleri'nin (2008: 723-728) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin okuma öncesi tür, yöntem ve teknik belirleme ile ilgili çalışmaları yeterince bilmediği ve sınıfta uygulamadığı tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin hazırlık aşamasını gerekli gördüğü, hazırlık aşamasının uygulanmasına önem verdiği, ancak bu aşamayla ilgili bilgilerinin ve uygulamalarının yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Gözütok ve diğerlerinin (2005: 17-40) araştırmasında da öğretmenlerin kendilerini ön hazırlık yapma, ön bilgileri harekete geçirme gibi konularda yeterli gördükleri, ancak gözlem sonuçlarının bunlarla uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da aynı durum tespit edilmiştir.

5.1.3. Anlama Aşaması ile İlgili Değerlendirme

Öğretmenler bilgi testinde metin işleme sürecinin aşamaları içerisinde en düşük başarıyı % 36.2 ile “anlama” aşamasında göstermişlerdir. Öğretmenler, anlama aşamasının gerekliliğine 5 üzerinden 4.4 puan, açık ve anlaşılır oluşuna 4.1, amaca uygun biçimde hazırlanmasına 4.1 puan vermişlerdir.

Görüşmelerde öğretmenler, anlama aşamasında ders kitaplarında metni inceleme ile ilgili sorular olmadığı için bu eksikliği gidermek amacıyla öğrencilere kendi ürettikleri soruları sorduklarını belirtmişlerdir. Bu sorun, MEB tarafından öğretim programları ve ders kitaplarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalıştayda da dile getirilmiştir (MEB, 2008).

Türkçe derslerinin en önemli amacı, metinler aracılığıyla öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmektir. Bu açıdan işlenen metinler çok önemli birer eğitim aracıdır (Coşkun, Taş, 2008: 60). Türkçe derslerinde öğrencilerle birlikte derin okuma yaptırılmalıdır. Yani öğrenci, işlenen metin aracılığıyla metinden anlam inşa etme stratejilerini, metnin cümleleri ve paragrafları arasındaki anlamsal ilişkileri bulmayı öğrenmelidir. Programdaki metin işleme sürecinde derin okuma çalışmalarının yapılacağı, metin içi anlam ilişkilerinin kurulacağı aşama “metni inceleme” aşamasıdır. Bazı araştırmacılar, ders kitaplarının metni inceleme aşamasında metin içi anlam kurmaya ilişkin kazanımların çok yetersiz olduğu görüşünü dile getirmiştir (MEB, 2008: 25).

Ders kitaplarına yansıyan şekliyle metni inceleme aşaması öğrencilerin metni anlamlandırma stratejilerini öğrenmelerine hizmet etmekten uzaktır. Bu aşamada metinle ilgili birkaç etkinlik yapılmakta fakat bu etkinlikler öğrencilerin metnin anlam alanına girmesine imkân vermeden sadece metnin çevresinde dolaşmalarını sağlamaktadır. Kılavuz kitaplarda bu etkinliklerle birlikte, öğrencilerin metin içi bağlantıları kurmasını, metni eleştirel gözle değerlendirebilmesini sağlayacak soruların yer alması son derece önemlidir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları da öğrencilerin metinleri anlama ile ilgili ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan 12 öğrencinin 6’sı ders kitaplarında verilen metinleri yeterince anlamadığını ifade etmiştir.

Yapılan birçok çalışmada (Coşkun, 2005: 421-476; Kuru, 2008; Balun, 2008; Odabaşı, 2007) olduğu gibi bu çalışmada da görsel okuma çalışmalarında öğrencilerin aktif olduğu ve görsel okuma çalışmalarından zevk aldığı belirtilmiştir. Çalışmamızdaki gözlem sonuçlarına göre öğretmenler en düşük başarıyı “görsel

okuma” (1.60) alt aşamasında göstermişlerdir. Öğrencilerin zevkle yaptıkları bir aşama olsa da öğretmenlerin programa ilk defa alınan bu aşamayı yeterince tanıyamadıkları görülmektedir.

5.1.4. Metin Aracılığıyla Öğrenme Aşaması ile İlgili Değerlendirme

Öğretmenlerin bilgi testinin metin aracılığıyla öğrenme aşamasıyla ilgili sorulardaki başarı ortalamaları % 40.6’dır. Damlapınar’ın (2008) araştırmasında “günlük hayatla ilişkilendirme” aşamasının öğretmenler tarafından öğrenciyi derse yönlendirmek için kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmamızda öğretmenler, metin aracılığıyla öğrenme çalışmalarında günlük hayatla ilişkilendirme aşamasını başarıyla uyguladıklarını, bu aşamanın öğrenme-öğretme sürecine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tamamına yakını da metin işleme sürecinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Collins’in (2005: 220-229) ve Karadağ’ın (2008: 718-722) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme aşamasını programın güçlü yönlerinden biri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysa bizim çalışmamızda öğretmenlerin “diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme” aşamasını uygulanabilir bulmadıkları ve her metinde tekrar edilmesinin yanlış olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın gözlem sonuçları ise bu bulguyu desteklemektedir. Gözlem sonuçlarına göre metin aracılığıyla öğrenme aşamasında öğretmenlerin hiçbirinin diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme aşamasıyla ilgili çalışmaları uygulamadığı gözlenmiştir.

5.1.5. Kendini İfade Etme Aşaması ile İlgili Değerlendirme

Öğretmenlerin bilgi testindeki kendini ifade etme aşamasıyla ilgili sorulardaki başarıları % 45.8’dir. Öğretmenler, kendini ifade etme aşamasının gerekliliğine 5 üzerinden 4.2, puan açık ve anlaşılır oluşuna 3.9, amaca uygun biçimde hazırlanmasına 4.0 puan vermişlerdir.

Yapılan birçok araştırma (Yaman, 2009: 329-359; Uşun, 2008: 191-197; Kumral ve diğ., 2008: 315-318) fiziksel yetersizliklerin öğrenci başarısını düşürdüğü ve öğretmenin verimliliğini azalttığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada bazı öğretmenler, konuşma ve görsel sunu çalışmalarında sınıf ortamının uygulamalar için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Güven'in (2008: 658-661) çalışmasında da sınıf öğretmenleri okul ortamındaki fiziksel olanakların yetersizliğinin öğretimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun “kendini ifade etme” aşamasındaki zihinsel hazırlık çalışmalarını gereksiz buldukları ve uygulamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler bu aşamayla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bilgi testinde söz varlığını kullanma ile ilgili başarı düzeyleri % 36.6'dır. Yapılan görüşmelerde gerek öğretmenler gerekse öğrenciler bu aşamalarla ilgili çalışmalara değinmemiştir. Gözlem sonuçlarına göre 5 öğretmenden 2'si bu aşamayı uygulamıştır. Öğretmenlerin gözlem puanı 1.80'dir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin, söz varlığını kullanma aşamasıyla ilgili bilgi düzeylerinin ve aşamanın sınıfta uygulanmasındaki başarılarının çok yetersiz olduğu görülmektedir.

5.1.6. Ölçme ve Değerlendirme Aşaması ile İlgili Değerlendirme

Öğretmenlerin bilgi testindeki ölçme ve değerlendirme aşamasıyla ilgili sorulardaki başarı ortalamaları % 54.1'dir. Araştırmadaki gözlem ve görüşme sonuçları, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme aşamasının öğrenme-öğretme sürecine hiçbir katkısı olmadığını düşündüğü, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasında kılavuz kitapta verilen formlarını nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim gözlemler sırasında 3 öğretmenin kılavuz kitapta verilen ölçme ve değerlendirme formlarını uygulamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasıyla ilgili gözlem puanı 1.20'dir. Öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine not verirken en çok bitişik eğik yazılarına dikkat ettiğini bildirmişlerdir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme aşaması ile ilgili en çok formların fazlalığından ve süre azlığından yakınmaktadır. Karadağ'ın (2008: 718-722) ve Anılan ve diğerleri'nin (2008: 783-788) yaptığı araştırmaların bulguları da bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Bilgi testinde öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla (proje, tutum ölçeği, performans ödevleri vb, değerlendirme formları) ilgili sorulardaki başarılarının düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerini benimsememelerinde ve sınıf ortamında bu araçlarını kullanmamalarında bu konudaki bilgilerinin yetersizliği etkili olabilir. Birçok çalışmada (Elvan, 2007; Özpolat ve diğ., 2007: 206-213; Yapıcı, 2007: 480-490; Yiğitoğlu, 2007; Gözütok ve diğ., 2005: 17-40; Yaşar ve diğ., 2005: 51-63; Collins, 2005: 220-229; Bulut, 2006; Damlapınar, 2008; Rençber, 2008; Tüfekçioğlu, Turgut, 2008: 131-133; Korkmaz, 2009) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasını benimsemedikleri ancak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulamasını bilmedikleri, sürece dayalı değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları, formların nasıl doldurulacağını bilmedikleri, kendilerini bu aşamada çok yetersiz gördükleri, kılavuz kitapta verilen ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaları yeterince açık görmedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalarda (Coşkun, 2005: 421-476; Şahin, 2007: 284-304; Acar, 2007; Güven, 2008: 224-236) da öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme çalışmalarına karşı olumsuz bir tutum göstermedikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme çalışmaları yanında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini olumlu buldukları tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitimin temel faktörleri olan öğretim programı ve ders kitapları, öğretmenler, öğretmen yetiştirme ve eğitim teftişine yönelik öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca bu çalışmadan sonra yapılabilecek akademik çalışmalarla ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

1. Programdaki metin işleme sürecinin daha sade hale getirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla metin işleme sürecinde şu değişiklikler yapılabilir:

a. Metin işleme sürecindeki aşamalar azaltılmalıdır. Özellikle öğretmenler tarafından işlevsel olmadığı dile getirilen “amaç belirleme” ve “tür, yöntem ve teknik belirleme”, “diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme” ve kendini ifade etme çalışmalarındaki “amaç belirleme”, “yöntem ve teknikleri belirleme” “tür ve sunu şeklini belirleme” aşamalarının metin işleme sürecinden çıkarılması veya bu aşamalarla ilgili eğitimin her temada sadece bir kez verilmesi uygun olacaktır.

b. Metin üzerindeki kelime çalışmalarının 4 ayrı aşamada (anahtar kelimelerle çalışma, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, söz varlığını geliştirme, söz varlığını kullanma) gerçekleştirilmesi yerine iki aşamada sunulması (anahtar kelimelerle çalışma, söz varlığını geliştirme) yeterli olacaktır.

2. Öğretmenler, öğrenci çalışma kitaplarında etkinliklere ilişkin yönergelerin bazılarının öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Bütün yönergelerin açık ve anlaşılır hale getirilmesi için özen gösterilmelidir.

3. Öğretmenler, ders kitaplarındaki bazı metinlerin çok uzun olduğunu öğrencilerin anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler de bazı metinleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarındaki metinlerin bu açıdan

gözden geçirilerek uzun metinlerin kısaltılması, anlaşılması güç metinlerin sadeleştirilmesi yararlı olacaktır.

4. Metin işleme sürecinde özellikle hazırlık aşamasındaki bazı etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler tarafından temin edilmesinin güç olduğu malzemelere dayandırılması, bu etkinlikleri uygulanamaz hale getirmektedir. Bu tür etkinliklerin özellikle kalabalık sınıflar da göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi gerekir.

5. Programda ve öğretmen kılavuz kitaplarında metin işleme sürecinin en zayıf aşamalarından biri “metni inceleme” aşamasıdır. Bu aşamada metnin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacak sorulara yer verilmesi gerekmektedir.

6. Programda ve ders kitaplarında öğrenme-öğretme sürecindeki ölçme değerlendirme yöntemlerinin amacı ve nasıl kullanılacağı daha iyi açıklanmalıdır. Ayrıca bu araçların kalabalık sınıflarda uygulanmasında ortaya çıkacak sorunların dikkate alınarak sayılarının azaltılması yerinde olacaktır.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin 4 yıldır uygulanan bir programın temel kavramlarıyla ilgili bilgilerinin eksik olması çok önemli bir sorundur. Öğretmenler programın getirdiği yeni öğretim yaklaşımları ve ders kitaplarını bütün detaylarıyla öğrenmeli, programın öngördüğü metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerini arttırmalı ve metin işleme süreci aşamalarının sınıf ortamında nasıl uygulanacağı konusunda kendilerini geliştirmelidir. Varsa bilgi eksikliklerini tamamlamak için her türlü çabayı göstermek öğretmenlerin mesleki açıdan en önemli görevleridir.

2. Öğretmenlerin metin işleme sürecinin uygulanmasında ortaya çıkan sorunları çözmek ve bu konuda alternatifler üretmek yerine sorun yaşadığı aşamayı atlama doğru değildir. Öğretmenlerin zümre çalışmalarını bu tür sorunları tartışmak

için fırsat olarak değerlendirmeleri ve ortaya çıkan sorunlara çözümler üretmeleri gerekir.

3. Öğretmenlerin derste işlenecek metni ilk defa sınıfta öğrencilerle birlikte okumak yerine, kılavuz kitaptaki açıklamalarla birlikte dersten önce okuması, ön hazırlıkları yapması gerekir.

4. Öğretmenler öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri öğrencilere ev ödevi olarak vermemelidir.

5. Öğretmenlerin programın dil bilgisi öğretimi konusunda getirdiği yeni yaklaşımı benimsemesi gerekir.

6. Öğretmenler programda getirilen yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ifade etmişlerdir. Bu zorlukların göz önüne alınması gerekir. Bununla birlikte öğretmenlerin çeşitli zorlukları var diye bu ölçme araçlarını hiç kullanmaması doğru değildir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken sonucu değerlendirmenin yanında süreci de değerlendirmesi gerekir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme formlarının doldurulması, performans ve proje ödevlerinin değerlendirilmesinde içinde bulunulan koşullara göre pratik yollar geliştirmelidir.

5.2.3. Öğretmen Yetiştirmeye ve Eğitim Teftişine Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ve daha başka birçok araştırma öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yeterli ve verimli olmadığını ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimi daha nitelikli hale getirecek tedbirler alması gerekmektedir. Bu amaçla seminerlerin alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda gerektiğinde üniversitelerdeki öğretim üyelerinden akademik destek alınmalıdır.

2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlere özellikle programın getirdiği yeni ölçme değerlendirme yaklaşımı anlatılmalı, örnek uygulamalara yer verilmeli, uygulamada ortaya çıkan sorunlar için alternatifler üretilmelidir.

3. Programının öngördüğü öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarının öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde ayrıntılarıyla öğretilmesi gerekir.

4. Müfettişler öğretmeni değerlendirirken resmi evrakların yanında öğretmenin sınıf içinde yeni programı uygulamadaki performansını da dikkate almalı, varsa öğretmenlerin eksiklerini tamamlamasında onlara rehberlik yapmalıdır.

5. Sınıf ortamı konuşma, görsel sunu ve drama çalışmalarına uygun hale getirilmelidir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreci metin merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada ulaşılan kaynaklar öğretmenlerin programla ilgili genel görüşlerinin alındığı birçok çalışmanın var olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin işleme sürecinin aşamaları ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Programda öngörülen metin işleme sürecinin Türkçe derslerine yansımalarının belirlenmesi konusunda daha çok araştırma yapılması yararlı olacaktır.

Programda öngörülen metin işleme sürecine yönelik çalışmalardan bazıları şunlar olabilir:

✓ Metin işleme sürecindeki “hazırlık” aşamasının öğrencinin metni anlamasındaki etkisinin değerlendirilmesi

✓ Metin işleme sürecindeki “anlama” çalışmalarının öğrencilerin metni anlamalarına katkılarının değerlendirilmesi

- ✓ Metin işleme sürecindeki “kendini ifade etme” aşamasındaki hazırlık çalışmalarının öğrencinin konuşma, yazma ve görsel sunu becerilerine etkisinin değerlendirilmesi
- ✓ Metin işleme sürecindeki kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine etkisinin değerlendirilmesi
- ✓ Metin işleme sürecinde öğrencilerin başarı düzeylerinin öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi
- ✓ Türkçe derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısını belirlemedeki etkililiğinin değerlendirilmesi
- ✓ Öğretmen adaylarının metin işleme süreciyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi

Ek: 1

TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN BİLGİ TESTİ

Sevgili Öğretmenim,

Bu test “Türkçe Derslerinde (1–5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi” isimli tezde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Testte Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda öngörülen metin işleme süreci hakkında çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Her soruda doğru bulduğunuz seçeneğin yanına X işareti koyunuz.

Soruları yanıtlarken 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve bu programa bağlı olarak oluşturulan ders kitaplarında yer alan metin işleme sürecini esas alınız. Teste isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaçlar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yrd. Doç.Dr. Eyyup Coşkun
MKÜ Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü Eğitimi

Murat ALKAN
M.K.Ü. Sos. Bilm. Ens. Türkçe
ABD YL Öğrencisi

TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN BİLGİ TESTİ

1. Aşağıdakilerden hangisi “ön hazırlık”ın kapsamını en doğru biçimde açıklar?

- a) Ön hazırlık, derse başlamadan önce derste kullanılacak araç ve gereçlerin hazırlanmasıdır.
- b) Ön hazırlık, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ortaya çıkarmayı amaçlar.
- c) Ön hazırlık, okunacak metinle ilgili amacın belirlendiği aşamadır.
- d) Ön hazırlık, okunacak metnin konusu üzerinde tartışma yapılarak gerçekleştirilir.
- e) Ön hazırlık, metni okumadan önce yapılacak tahmin etme çalışmalarıdır.

2. I – Harita, çizelge, grafik
 II – Resim, fotoğraf, illüstrasyon
 III – Reklam panosu, afiş, köşe yazısı
 IV – Gazete haberi, kitap kapağı, karikatür
 V – Trafik ışığı, şema, logo

Yukarıdakilerden hangisinde / hangilerinde “görsel okuma” aracı olmayan bir ögeye yer verilmiştir?

- a) Yalnız I b) Yalnız III c) II, III d) II, III, IV e) III ve V

2. Aşağıdakilerin hangisi “metin aracılığıyla öğrenme” aşamasında uygulanabilecek etkinliklerden biri değildir?

- a) Metnin hikâye haritasını çıkarma
- b) Metinde geçen olayları yaşanan olaylarla ilişkilendirme
- c) Metinle ilgili araştırma konusu belirleme
- d) Metinde anlatılanları diğer derslerle ilişkilendirme
- e) Metinde verilen bilgilerin gerçek yaşama uygunluğunu tartışma

4. Metin işleme sürecinde “kendini ifade etme” aşamasında hangi dil becerileri kullanılır?

- a) Konuşma, okuma, yazma
- b) Dinleme, yazma, görsel sunu
- c) Görsel sunu, yazma, konuşma
- d) Okuma, dinleme, yazma
- e) Görsel okuma, konuşma, yazma

5. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturduğu cevap, ürün ya da etkinliklere ne denir?

- a) Ürün dosyası
- b) Proje görevi

- c) Yıllık ödev
- d) Performans
- e) Uygulama ödevi

6. I. Açık uçlu sorularda şans etkeni yüksektir.

II. Açık uçlu sorular öğrencinin düşüncelerini organize etmesini sağlar.

III. Açık uçlu sorular öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkân verir.

IV. Açık uçlu sorularda soruya verilen cevabın kapsamı oldukça sınırlıdır.

Açık uçlu sorularla ilgili olarak verilen yargılardan hangisi / hangileri doğru değildir?

- a) I ve II b) II ve III c) I ve IV d) I, III ve IV e) II ve IV

7. Aşağıdakilerden hangisi “ön bilgileri harekete geçirme” sürecinde öğretmenin öğrencilere sorabileceği sorulardan biri olamaz?

- a) Trafik kazalarını önlemek için insanlara düşen görevler nelerdir?
- b) Okulunuzda düzenlenen hangi gezilere katıldınız?
- c) Güzel sanatlar deyince aklınıza neler geliyor?
- d) Metinde anlatılan göç sorunları günümüzde yaşanıyor mu?
- e) Uzaktaki sevdiklerinizle nasıl haberleşiyorsunuz?

8. Aşağıdaki dinleme kazanımlarından diğerlerine göre farklı olan hangisidir?

- a) Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
- b) Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
- c) Dinlediklerinin konusunu belirler.
- d) Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
- e) Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.

9. I) Konu belirlenirken öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılmalıdır.

II) Konu, tür ve sunu şekli belirlendikten sonra belirlenmelidir.

III) Konu belirleme çalışmaları 4. sınıftan itibaren yapılmalıdır.

IV) Konu belirlenirken öğrenciler etkin olmalıdır.

“Kendini ifade etme” çalışmalarında konu belirlemeyle ilgili olarak yukarıda verilenlerden hangisi / hangileri yanlıştır?

- a) I-II b) II – III c) III – IV d) Yalnız II e) Yalnız III

10. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir değerlendirme sisteminin sağlayacağı yararlarından biri olamaz?

- a) Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- b) Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- c) Öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceğini betimlemeye yardım eder.
- d) Öğretim programlarında belirtilen yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçer.
- e) Mevcut öğretim programlarının uzun süre kullanılmasını sağlar.

11. Öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlayan kelime çalışmaları aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Söz varlığını kullanma
- b) Söz varlığını geliştirme
- c) Anahtar kelimelerle çalışma
- d) Kavram haritası
- e) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma

12. Aşağıdakilerden hangisi “günlük hayatla ilişkilendirme” çalışmaları kapsamında, işlenen herhangi bir konuya ilişkin öğrenci nitelendirmelerinden biri olamaz?

- a) Metinde anlatılan çocuğun durumu arkadaşşıma benziyor.
- b) Çevre kirliliği konusunda metinde anlatılanlarla aynı düşüncedeyim.
- c) Metinde anlatılan iletişim bozukluğunu bazı arkadaşlarımla yaşıyorum.
- d) Masaldaki büyücü kahraman gibi olağanüstü güçlerim olabilir.
- e) Metindeki olayların gerçekçi olmadığı düşüncesine katılmıyorum.

13. Aşağıdakilerden hangisi “kendini ifade etme” çalışmalarındaki “amaç belirleme” aşamasında sorulabilecek sorulardan biri değildir?

- a) Bu konuyu niçin seçtiniz?
- b) Bu konuyu neden okuyorsunuz?
- c) Niçin bu konu hakkında konuşmak istiyorsunuz?
- d) Bu konuyu yazmadaki amacınız nedir?
- e) Niçin bu konu ile ilgili görsel sunu yapıyorsunuz?

14. Aşağıdakilerden hangisi kelime öğretimi çalışması olarak yapılabilecek etkinliklerden biri değildir?

- a) Metnin bağlamından hareketle kelimenin anlamını buldurma
- b) Görsellerden yararlanarak metinde geçebilecek kelimeleri tahmin ettirme
- c) Dinlenen bir metinde anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleme
- d) Anahtar kelimelerin çağrıştırdığı kelimeleri yazma
- e) Kelimelerin yan ve mecaz anlamlarını öğretme

15.1) Belli bir konuda bireyin kendisini değerlendirmesi

- 2) Performansın değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri içeren puanlama rehberi
- 3) Bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlar.
- 4) Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği

evreleri gösteren başarılarının koleksiyonu

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yukarıda verilen tanımlar seçeneklerle eşleştirildiğinde hangi seçenek dışta kalır?

- a) Kavram haritası
- b) Öğrenci ürün dosyası
- c) Öz değerlendirme
- d) Proje ödevi
- e) Dereceli puanlama anahtarı

16. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe dersinde “diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme” aşamasında ilişki kurulabilecek ara disiplinlerden biri değildir?

- a) Kariyer Bilinci Geliştirme
- b) Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim
- c) Girişimcilik
- d) İnsan Hakları ve Vatandaşlık
- e) Dil Bilinci

17. “Öğrencilerin bir konu, olay ya da sorun hakkında düşünmeleri, çok sayıda fikir üretmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan kendilerini ifade etmeleri anlayışına dayanan öğrenme tekniği” aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Soru-cevap
- b) Drama
- c) Balık kılıçığı
- d) Beyin fırtınası
- e) Rol oynama

18.

- I. Metnin başlığı
- II. Metindeki anlamı bilinmeyen kelimeler
- III. Metindeki görseller
- IV. Metne ait kavram haritası
- V. Metin içindeki kısa konuşmalar

Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri “metni tanıma ve tahmin etme” çalışmalarında kullanılabilir?

- a) Yalnız I
- b) I ve III
- c) III ve IV
- d) II ve V
- e) I, III, V

19. Okuma çalışmalarıyla ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- a) Okuma yöntemi okumaya başlanmadan önce belirlenmelidir.
- b) Okuma çalışmalarında en az bir kez örnek okuma yapılmalıdır.
- c) Örnek okuma, öğretmen tarafından yapılabileceği gibi iyi okuyan öğrenciler tarafından da yapılabilir.
- d) Serbest okuma çalışmalarında öğrencilere sesli okuma yaptırılmalıdır.
- e) Paylaşarak okuma yönteminde metin, öğrenciler arasında paylaştırılarak öğrencilerin sesli okuma yapmaları sağlanır.

20. Aşağıdakilerden hangisi “kendini ifade etme” çalışmalarındaki “tür ve sunu şeklini belirleme” aşamasında yapılabilecek önerilerden biri olamaz?

- a) Alışverişte müşteri satıcı ilişkilerini drama yoluyla anlatalım.
- b) Atatürk’ün hayatını şiirlerle anlatalım.
- c) Çevre sorunlarıyla ilgili bir belgesel izleyelim.
- d) Telefonun tarihini iletişim teknolojilerinden yararlanarak sunalım.
- e) Trafik kazalarını resim, levha ve işaret sembollerinden yararlanarak anlatalım.

21. Aşağıdakilerden hangisi kavram haritalarını kullanma amaçlarından biri olamaz?

- a) Kavramlar arası ilişkileri ortaya koyma
- b) Metinde verilmeyen yeni bir kavramı öğretme
- c) Metin yapısını belirginleştirme
- d) Metni anlamayı kolaylaştırma
- e) Kavram yanlışlarını ortaya çıkarma

22. Aşağıdaki sorulardan hangisi hazırlık çalışmalarındaki “amaç belirleme” aşamasında kullanılamaz?

- a) Bu metni neden okuyorsunuz?
- b) Bu metinden neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?
- c) Bu metnin ana fikri nedir?
- d) Bu metni okumak size neler kazandırabilir?
- e) Metni okuduktan sonra düşüncelerinizde farklılık olabileceğine inanıyor musunuz?

23. Aşağıdakilerden hangisi “metin inceleme” aşamasını en doğru ifade eden yargıdır?

- a) Metnin görsel öğeleri, başlığı ve kısa paragraflarının ilişkilendirildiği süreç
- b) Metni tanıma ve metin üzerinde tahmin çalışmaları yapma süreci
- c) Bir metnin içeriği ile ilgili sorulara cevap verme süreci
- d) Metindeki anahtar kelimelerin ve anlamı bilinmeyen kelimelerin bulunduğu süreç
- e) Bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme süreci

24. Belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk halini veya eğilimini ölçmek için kullanılan ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Değerlendirme ölçeği
- b) Algı ölçeği
- c) Tutum ölçeği
- d) Performans ölçeği
- e) Duygu ölçeği

25. Aşağıdakilerin hangisi “söz varlığını geliştirme” çalışmalarının amaçlarından biri değildir?

- a) Öğrencilere kelimelerin mecaz anlamlarını öğretmek
- b) Öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanmasını sağlamak
- c) Öğrencilere kelimenin yan anlamlarını öğretmek
- d) Öğrencilere karşıt anlamlı kelimeleri öğretmek
- e) Öğrencilere yakın anlamlı kelimeleri öğretmek

26. I. Öğrencinin ön bilgilerine
II. İşlenen metnin konusuna
III. Öğrenci merkezli bir çalışma olmasına
IV. Daha önce hiç yapılmamış bir çalışma olmasına
- Türkçe derslerinde bir “araştırma” konusu belirlenirken yukarıda verilenlerden hangisine / hangilerine dikkat edilmelidir?**
- a) I ve II b) I ve III c) Yalnız III d) II ve IV e) I, II ve III

27. I) Konu dışına çıkmadan konuşur.
II) Dinleyicilerle göz teması kurar.
III) Sesine duygu tonu katar.
IV) Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
V) Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Yukarıda verilen konuşma kazanımları ikiyeşerli olarak gruplandırıldığında hangisi dışarıda kalır?

- a) I b) II c) III d) IV e) V

28. **Aşağıdakilerden hangisi “konuşma, yazma ve görsel sunu” aşamasında kazandırılması öngörülen kazanımlardan biri değildir?**
- a) Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
b) Destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
c) Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
d) Konuşmasını özetler.
e) Metinler arası anlam kurar.

29. **Metinde işlenen düşüncedeki tutarlılık ya da tutarsızlıklara, verilen örneklerin uygunluğuna ya da yeterliğine dikkat ederek yapılan okuma türü aşağıdakilerden hangisidir?**
- a) Tartışmalı okuma
b) Sorgulayıcı okuma
c) Dikkatli okuma
d) İkna edici okuma
e) Gülümlü okuma

30. **Aşağıdakilerin hangisi kelime öğretiminde uygulanan aşamalardan biri değildir?**
- a) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma
b) Söz varlığını geliştirme
c) Anahtar kelimelerle çalışma
d) Söz varlığını kullanma
e) Kelime havuzu oluşturarak metin yazma

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testinin Cevap Anahtarı

1. A
2. B
3. A
4. C
5. D
6. C
7. D
8. A
9. B
10. E
11. C
12. D
13. B
14. B
15. D
16. E
17. D
18. E
19. D
20. C
21. B
22. C
23. E
24. C
25. B
26. E
27. A
28. E
29. B
30. E

Ek: 2

**TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN BİLGİ TESTİ
BELİRTKE TABLOSU**

Sıra No	Metin İşleme Süreci Aşamaları	Sorular	Toplam
A.	HAZIRLIK		
1.	Ön Hazırlık	1	6
2.	Zihinsel Hazırlık		
2.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme	7	
2.2	Anahtar Kelimelerle Çalışma	11	
2.3	Metni Tanıma ve Tahmin Etme	18	
2.4	Amaç Belirleme	22	
2.5	Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	29	
B.	ANLAMA		
1.	Görsel Okuma	2	6
2.	Dinleme	8	
3.	Okuma	19	
4.	Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	14	
5.	Metni İnceleme	23	
6.	Söz Varlığını Geliştirme	25	
C.	METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME	3	
1.	Günlük Hayatla İlişkilendirme	12	4
2.	Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	16	
3.	Araştırma	26	
Ç.	KENDİNİ İFADE ETME	4	
1.	Zihinsel Hazırlık		8
1.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme	9	
1.2	Amaç Belirleme	13	
1.3	Yöntem ve Teknikleri Belirleme	17	
1.4	Tür ve Sunu Şeklini Belirleme	20	
2.	Kuralları Uygulama	27	
3.	Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu	28	
4.	Söz Varlığını Kullanma	30	
D.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	5, 6, 10, 15, 21, 24	6
TOPLAM			30

Ek: 3

**TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

Sevgili Öğretmenim,

Bu anket “Türkçe Derslerinde (1–5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi” isimli tezde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda öngörülen metin işleme süreci hakkında maddeler bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde Türkçe derslerindeki metin işleme sürecinin aşamaları sıralanmış ve her aşamanın “gereklilik düzeyi”, “açık ve anlaşılır olma düzeyi”, “amaca uygun biçimde hazırlanma düzeyi” sorulmuştur. Bu ankette sizden beklenen metin işleme sürecinin her aşamasını belirtilen açılardan 1–5 arasında bir puan vererek değerlendirmenizdir.

Soruları yanıtlarken 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve bu programa bağlı olarak oluşturulan ders kitaplarında yer alan metin işleme sürecini esas alınız. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın sonuçlarının güvenilirliği açısından önemlidir. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaçlar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Murat ALKAN
M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi ABD YL Öğrencisi

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Bayan Erkek

2. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınızdasınız?

.....

3. Eğitim verdiğiniz sınıf:

1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf 5. sınıf

4. Mezun olduğunuz okul:

Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi Diğer (Belirtiniz)

5. Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

Sınıf Öğretmenliği
 Diğer (Belirtiniz)

6. Üniversite mezuniyet yılınız?

.....

Üniversiteden 2006 veya sonrasında mezun olduysanız lütfen aşağıdaki soruyu cevaplandırınız.

Üniversite eğitiminiz sırasında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili aldığınız eğitim yeterli miydi?

- a) Yeterli
- b) Kısmen yeterli
- c) Yetersiz
- d) Hiçbir eğitim almadım.

7. Uygulanmakta olan öğretim programı ile ilgili bir seminer veya kursa katıldınız mı?

Evet Hayır

Cevabınız "Evet" ise bu eğitimi kaç kez, nerede, ne kadar süre ile ve ne zaman aldığınızı belirtiniz?

.....

8. Yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nı incelediniz mi?

- Hiç incelemedim.
- Az inceledim.
- Yalnızca dersimde gereken kısmı inceledim.
- Tamamını inceledim.

2. BÖLÜM: TÜRKÇE DERSİ (1-5. SINIFLAR) METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		Gereklilik Düzeyi					Açık ve Anlaşılır Olma Düzeyi					Amaca Uygun Biçimde Hazırlanma Düzeyi				
A.	HAZIRLIK	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.	Ön Hazırlık															
2. Zihinsel Hazırlık																
2.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme															
2.2	Anahtar Kelimelerle Çalışma															
2.3	Metni Tanıma ve Tahmin Etme															
2.4	Amaç Belirleme															
2.5	Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme															
B.	ANLAMA	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.	Görsel Okuma															
2.	Dinleme															
3.	Okuma															
4.	Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma															
5.	Metni İnceleme															
6.	Söz Varlığını Geliştirme															
C.	METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.	Günlük Hayatla İlişkilendirme															
2.	Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme															
3.	Araştırma															
Ç.	KENDİNİ İFADE ETME	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.	Zihinsel Hazırlık															
1.1	Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme															
1.2	Amaç Belirleme															
1.3	Yöntem ve Teknikleri Belirleme															
1.4	Tür ve Sunu Şeklini Belirleme															
2.	Kuralları Uygulama															
3.	Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu															
4.	Söz Varlığını Kullanma															
D.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1.	Ölçme ve Değerlendirme															

NOT: 1 puan: Çok yetersiz

2 puan: Yetersiz

3 puan: Orta

4 puan: Yeterli

5 puan: Çok yeterli

Ek: 4

**TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞME FORMU**

1. METİN İŞLEME SÜRECİNİN BÜTÜNÜNE İLİŞKİN SORULAR

1. Metinleri işlerken zaman sıkıntısı çekiyor musunuz? Açıklar mısınız?
2. Metin işleme sürecinde çok sık tekrara düşüldüğünü düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
3. Metin işleme sürecinde sizin veya öğrencilerinizin sıkıldığı zamanlar oluyor mu? Açıklar mısınız?
4. Öğrenciler derslerde aktif hale geliyor mu? Açıklar mısınız?
5. Etkinliklerin çok olması derste konunun dağılmasına yol açıyor mu? Açıklar mısınız?
6. Etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmiş mi? Açıklar mısınız?
7. Metinlerin uzunluğu öğrencilerin seviyesine uygun mu? Açıklar mısınız?
8. Etkinliklerin öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) göre dağılımının dengeli olduğunu düşünüyor musunuz? Dengeli değilse hangisi ağırlıkta? Hangisine daha çok yer verilmeli? Açıklar mısınız?
9. Metin işleme sürecinde verilen etkinlikler öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) uygun mudur? Açıklar mısınız?
10. Ders kitabında verilen öğrenme öğretme süreci dışında derste neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
11. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ders işleme aşamalarına ilişkin yönerge ve açıklamaları yeterli ve anlaşılır buluyor musunuz? Açıklar mısınız?
12. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler için verilen yönergeler öğrenci seviyesine uygun mu? Yeterince anlaşılıyor mu? Açıklar mısınız?
13. Programda ve ders kitabında öngörülen öğrenme öğretme sürecini uygularken okulda ve sınıfta fiziksel yetersizliklerle karşılaşılıyor musunuz? Açıklar mısınız?
14. Kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların metin işleme sürecinde dört ayrı bölümde yer alması hakkında düşünceleriniz nedir? Açıklar mısınız?

2. TÜRKÇE (1-5. SINIFLAR) DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARINA İLİŞKİN SORULAR

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinde,

1. “Hazırlık” aşamasında;

- Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?
- Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

2. “Anlama” aşamasında;

- Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?
- Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

3. “Metin Aracılığıyla Öğrenme” aşamasında;

- Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?
- Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

4. “Kendini İfade Etme” aşamasında;

- Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?
- Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

5. “Ölçme ve Değerlendirme” aşamasında;

- Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?
- Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Ek: 5

**TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ
GÖRÜŞME FORMU**

1. Sana göre Türkçe dersleri zevkli mi sıkıcı mı? Neden?
2. Türkçe derslerinde işlediğiniz metinlerle ilgili hazırlık çalışması olarak neler yapıyorsunuz?
3. Ders kitaplarında verilen metinleri yeterince anlayabiliyor musun?
4. Türkçe derslerinde öğrendiğin şeyleri hayatında kullanabiliyor musun? Örnek verir misin?
5. Türkçe derslerinde düşüncelerini yazı, söz veya resimlerle anlatabiliyor musun?
6. Türkçe derslerinde öğretmeniniz size not verirken neleri dikkate alıyor? Sana göre öğretmenin yaptıkları doğru mu?
7. Öğretmeniniz size ne gibi ödevler veriyor? Bu ödevleri yaparken ne tür zorluklar yaşıyorsun?

Ek: 6

TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		PUAN	OLUMLU	OLUMSUZ	DİĞER
A.	HAZIRLIK				
1.	Ön Hazırlık				
2.	Zihinsel Hazırlık				
2.1.	Ön Bilgileri Harekete Geçirme				
2.2.	Anahtar Kelimelerle Çalışma				
2.3.	Metni Tanıma ve Tahmin Etme				
2.4.	Amaç Belirleme				
2.5.	Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme				

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		PUAN	OLUMLU	OLUMSUZ	DİĞER
B.	ANLAMA				
1.	Görsel Okuma				
2.	Dinleme				
3.	Okuma				
4.	Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma				
5.	Metni İnceleme				
6.	Söz Varlığını Geliştirme				

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		PUAN	OLUMLU	OLUMSUZ	DİĞER
C.	METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME				
1.	Günlük Hayatla İlişkilendirme				
2.	Diğer Derslerle ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme				
3.	Araştırma				

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		PUAN	OLUMLU	OLUMSUZ	DİĞER
Ç.	KENDİNİ İFADE ETME				
1.	Zihinsel Hazırlık				
1.1.	Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme				
1.2.	Amaç Belirleme				
1.3.	Yöntem ve Teknikleri Belirleme				
1.4.	Tür ve Sunu Şeklini Belirleme				
2.	Kuralları Uygulama				
3.	Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu				
4.	Söz Varlığını Kullanma				

METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARI		PUAN	OLUMLU	OLUMSUZ	DİĞER
D.	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME				

Ek: 7

**TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN DERECELİ
PUANLAMA ANAHTARI**

PUAN	NİTELİKLER
5 ÇOK İYİ	Aşamanın işlenmesinde uygulama yapılan metinle bağlantı çok iyi kurulmuştur. Ders kitabında bu aşamayla ilgili olarak verilen etkinlikler zenginleştirilerek başarılı biçimde uygulanmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin yapılan uygulamalara katılımı son derece etkili düzeyde sağlanmıştır.
4 İYİ	Aşamanın işlenmesinde uygulama yapılan metinle bağlantı kurulmuştur. Ders kitabında bu aşamayla ilgili olarak verilen etkinlikler başarılı biçimde uygulanmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin yapılan uygulamalara katılımı sağlanmıştır.
3 ORTA	Aşamanın işlenmesinde uygulama yapılan metinle bağlantı yeterince kurulamamıştır. Ders kitabında bu aşamayla ilgili olarak verilen etkinlikler uygulanmıştır fakat bu etkinliklerin yeterince başarılı olduğu söylenemez. Bu aşamada, öğrencilerin katılımı yeterli bir düzeyde sağlanamamıştır.
2 KÖTÜ	Aşamanın işlenmesinde uygulama yapılan metinle bağlantı zayıftır. Ders kitabında bu aşamayla ilgili olarak verilen etkinlikler başarılı biçimde uygulanamamıştır. Bu aşamada, öğrencilerin yapılan uygulamalara katılımı çok sınırlı düzeyde sağlanmıştır.
1 ÇOK KÖTÜ	Aşamanın işlenmesinde uygulama yapılan metinle bağlantı kurulmamıştır. Ders kitabında bu aşamayla ilgili olarak verilen etkinlikler son derece başarısız biçimde uygulanmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin yapılan uygulamalara katılımı hiç sağlanamamıştır.
0 YAPILMADI	Süreç içerisinde aşama ile ilgili hiçbir şey yapılmamıştır.

Ek: 8

TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞMESİ ÖRNEĞİ

Metin İşleme Sürecinin Bütününe İlişkin Sorular

1.Metinleri işlerken zaman sıkıntısı çekiyor musunuz? Açıklar mısınız?

Evet, kesinlikle zaman sıkıntısı çekiyorum. Bize verilen müfredat kitabında önerilen ders süresine göre düşünürsek evet zaman sıkıntısı yaşıyorum.

2.Metin işleme sürecinde çok sık tekrara düşüldüğünü düşünüyor musunuz?

Açıklar mısınız?

Ara sıra her zaman değil. Her zaman değil bazı metinleri işlerken. Mesela hem resimleri yorumlatıyor resim yorumlamayı sorduğu gibi hem de bunla ilgili şeyleri cümleye dönüştürmeyi istiyor bunun çok gerekli olduğunu düşünmüyorum.

3.Metin işleme sürecinde sizin veya öğrencilerinizin sıkıldığı zamanlar oluyor mu? Açıklar mısınız?

Muhakkak oluyor. Benim sıkılmamın nedeni onlardan cevap alamayışım. Öğrenciye söylettiremiyorum zamanlarda sıkılıyorum aynı şey üzerinde çok durmam gerekiyor bu sefer anlayan öğrenciler de dersten kopmuş oluyor.

4.Öğrenciler derslerde aktif hale geliyor mu? Açıklar mısınız?

Çoğunlukla evet. Aktif olmadığı anlar da var. Özellikle anlamda problem yaşıyoruz. Beni anlamada ya da metnin kendi sorduğu sorularla cümle kurmaya çalıştığımız zaman o cümleleri kesinlikle anlamıyoruz. Ben o soruları yorumluyorum. Sizden şunu istiyor aslında dediğim zaman çocuklardan cevap geliyor

5.Etkinliklerin çok olması derste konunun dağılmasına yol açıyor mu? Açıklar mısınız?

Bazen her zaman değil, bazı metinlerin etkinliklerinde çok olduğunu düşünüyorum.

6.Etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmiş mi? Açıklar mısınız?

Kesinlikle hayır. Bu programda daha önceki programı da biliyorum, öğrenci düzeyine göre çok ağır. Cümle kuruluşları, cümlenin uzunluğu, cümleye yüklenen anlam metne yüklenen anlam çok ağır kesinlikle uygun değil.

7.Metinlerin uzunluğu öğrencilerin seviyesine uygun mu? Açıklar mısınız?

Her zaman değil. Şiirler çoğunlukla uygun oluyor. Düzyazı metinleri işlendiği zaman 1. sınıfta iki sayfa süren metin var. Bu tip metinler öğrencilerin anlamasını zorlaştırıyor uzun olduğunu düşünüyorum.

8.Etkinliklerin öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) göre dağılımının dengeli olduğunu düşünüyor musunuz? Dengeli değilse hangisi ağırlıkta? Hangisine daha çok yer verilmeli? Açıklar mısınız?

Yazma da çok az toplanmış. O yüzden problem yaşıyoruz. Öğrenci klasik sistemde cevap versin istiyoruz aslında açık uçlu olsun istiyoruz ama bir yönden de yazma etkinliklerini kısa tutarak öğrencinin bu alanda gelişmesini engelliyoruz. O yüzden yazmada çok durulmamış. Görsel sunuda(**dediği görsel okuma**) çok duruluyor. Ne anlatıyor ne söyledi öğrenciyi sadece gördüğünü yorumlamaya yönlendiriyor bunun gereğinden fazla olduğunu düşünüyorum diğer alanlara göre dağılımı düşündüğümüzde. En fazla bu alanla ilgili etkinlik görsel sunuda olduğunu düşünüyorum.

9.Metin işleme sürecinde verilen etkinlikler öğrenme alanlarına(okuma, konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) uygun mudur? Açıklar mısınız?

Kelimelerde öğrencilerin çok fazla anlamını bilmediği kelime olduğu için bu açıdan düşündüğümüzde çok uygun değil.

10.Ders kitabında verilen öğrenme öğretme süreci dışında derste neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?

O anda kopan öğrencinin anısını dinliyoruz... Valla biraz daha eski sisteme dönüyoruz. Eski sistemde metinle ilgili soru sorup metnin içinden cevabı aratma çok

vardı. Bu şu anda hiç yok. Sadece öğretmenlere sunuluyor kılavuz kitapta Öğrencilere bazen sorması için. Öğrencilerin çalışma kitaplarında metinle ilgili soruların olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci bu şekilde metinle ilgili anladıklarını yazıyla aktarmayı öğreniyor. Öğrenciye bak biz bu soruları cevaplandırdığımız için deftere bu metinle ilgili şeyleri yazıyoruz göstermek için. En azından öğrenci anladığını yazılı dile dökcek.

11.Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ders işleme aşamalarına ilişkin yönerge ve açıklamaları yeterli ve anlaşılır buluyor musunuz? Açıklar mısınız?

Bazen anlamada zorluk çekiyorum derken şu bu konuda aldığımız kurslar ve seminerlerin yetersizliğinden dolayı ben sıkıntı yaşıyorum. Özellikle bu basamakların tam olarak bize anlatılmamış olmasından dolayı basamağı hangi amaçla ya da metnin neresinde kullanılacağı ile ilgili ben sıkıntı yaşıyorum.

12.Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler için verilen yönergeler öğrenci seviyesine uygun mu? Yeterince anlaşılıyor mu? Açıklar mısınız?

Öğrenci seviyesine uygun hatta basit bile diyebilirim.

13.Programda ve ders kitabında öngörülen öğrenme öğretme sürecini uygularken okulda ve sınıfta fiziksel yetersizliklerle karşılaşılıyor musunuz? Açıklar mısınız?

Çok fazla karşılaşıyoruz. Öğrenci sayımız çok olduğu için özellikle aktif öğrenmeyi uygulamak adına sınıfta herhangi bir boşluğumuz hiç yok. Nerdeyse sıralar arasında dolaşmakta bile zorluk yaşıyoruz biz. O yüzden bir dersi dramaya dönüştürme adına sınıfın hiçbir uygun köşesi yok. Tahtanın önünü bile bazen zar zor kullanıyoruz. O da kendimiz dramayı basitleştirerek yapıyoruz. Projeksiyonumuz ve bilgisayarımız yok. Televizyonumuz var ama işlevsiz bir televizyonumuz var. Ders esnasında sırası geldi hadi kullanalım diyeceğimiz bir teknoloji yok.

14. Kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların metin işleme sürecinde dört ayrı bölümde yer alması hakkında düşünceleriniz nedir? Açıklar mısınız?

Belki mantıklı olabilir. Ama öğretmenler bu alanda yeterince yetiştirilmediğinden dolayı hangi kelime aşamalara göre nasıl kullanılacak bunları öğretmenin tamamıyla sindirmesi gerekiyor. Bu aşamalar öğretmenlere öğretilmeli. Bunlar olmadan bu aşamaların bölümlenmişliği ile ilgili yorum yapamıyorum. Bu yüzden problem yaşıyorum. Eğitim eksikliği çok fazla bize bunların eğitimi verilmedi. Bunun için karar veremiyorum.

2. TÜRKÇE (1-5. SINIFLAR) DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİ AŞAMALARINA İLİŞKİN SORULAR

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinde,

6. “Hazırlık” aşamasında;

d) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Hazırlık aşamasında kitaba çok bağlı olmadan eğer metinle ilgili bildiğim bir şarkı varsa sınıfta gösterebileceğim bir resim varsa en çok bunları yapabiliyorum bu şekilde öğrenciyi metne hazırlamaya çalışıyorum.

e) Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?

Evet, kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum

f) Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Öğretmen hazırlıklıysa sorun yaşamıyor. Öğretmen derse hazırlıksızsa direkt konuya giriyor ve öyle hazırlık aşaması yapılmıyor. Tabi dersin başlangıç aşaması öğrencinin dikkatini toplama açısından ilgi alanını oluşturmasından dolayı önemli.

7. “Anlama” aşamasında;

a) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Bu aşamada daha çok soru cevabı kullanıyorum. Öğrencilere soru cevap tekniğinin kullanıyorum.

b) Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?

Soru cevap olmazsa öğrencinin metinle ilgili bir şeyler öğrendiğini fark etmiyor. Öğrenci sadece okumuş olmak için okuyor. Soruyu cevaba dönüştürdüğümüzde metnin içinden cevap araması gerektiğini metnin ona bir şey öğretmeye çalıştığını o zaman fark ediyor.

g) Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Çoğu metinlerin öğrenci düzeylerinin üzerinde olması sorun oluşturuyor. Yine soru cevap yani öğrenciyi yazı yazmaya yöneltirse metnin içinde bir şeyleri bulup öğrencinin yazması ile ilgili şeyler olursa daha iyi olur diye düşünüyorum.

8. “Metin Aracılığıyla Öğrenme” aşamasında;

d) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

En çok diğer derslerle ilişkilendirmeyi kullanıyorum. Müzik dersine yönelik bir şarkı yazdırılabilirse resim dersinde de onunla ilgili bir resim yaptırmaya çalışıyorum ve işime de yarıyor.

e) Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?

Sadece öğrenciyi o konudan koparmadan diğer derslerle de bağlantı kurmasını diğer derslerde de biz bunu yapmıştık demesini sağlamak. Öğrenci kendi hayatından bir şey buluyorsa dikkati daha da oluyor Günlük hayatla ilişkili olan kısmı çok işe yarıyor. Onun üzerine öğrenci çok konuşuyor. Araştırma aşaması öğrencinin işini daha çok zorlaştıran bir şey olarak görüyor bu da öğrencinin işine gelmiyor.

f) Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Araştırma aşamasında sorun yaşıyorum.

9. “Kendini İfade Etme” aşamasında;

a) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Basamak basamak ilerlemiyorum. Toplu olarak ele alıyorum. Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayamadığımız düşünüyorum. Çünkü zaten öğrencinin en büyük problemi kendini ifade etme. Metinle de bunu istediğiniz kadar yaptırmaya çalışın olmuyor sizin kendini ifade edecek cümleyi kendiniz bulmanız gerekiyor. Metinle ilgili direk bağlantı kurup kendini ifade edemiyor. İlla ki sizin öğrenciye cümle haline getirmeniz gerekiyor.

b) Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?

Öğrencini metni kendisiyle bağdaştırmasını sağlıyor. Öğrenciyi siz sadece zorluyorsunuz. Öğrenciyi metin üzerinde konuşturmaya çalıştığınız süreç oluyor.

c) Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Kesinlikle çok sıkıntı yaşıyoruz. Bu konuda önerim yine söylüyorum öğretmenlerin bu aşamayla ilgili bilgilerden haberdar edilmesi ve önce eğitimden geçirilmeleri gerektiğini düşünüyorum ve daha sonra bu aşamayla ilgili verim alınıp alınmadığı araştırılması diye düşünüyorum.

10. “Ölçme ve Değerlendirme” aşamasında;

d) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

Sadece tema sonu değerlendirmeleri kullanıyorum. Formları doldurmuyorum öğrencilere form uygulamiyorum.

e) Bu aşamanın metin işleme sürecine katkıları nelerdir?

Eğer gerçek anlamda öğretmen tarafından doldurulacak olsa muhakkak var. Uygulanabilirliği zor sınıf mevcudundan ve öğretmenlerin çalışma saatlerinin sadece ders saatlerinin olmasından dolayı uygulanamıyor. Çünkü ders dışı zaman ayırmak gerekiyor bunu da yapmıyoruz açıkçası. Öğretmemelerin uygulaması açısından en zayıf aşama olduğunu düşünüyorum. Öğrencide anlama olmadığı için sağlıklı bir veri elde edilemiyor anlam düzeyi olsa sağlıklı veriş elde edilebilir. Ya arkadaşından yapmaya çalışıyor ya da kendince öğretmenin verdiği örneği yapmaya çalışıyor. Bu aşamanın yeterli derecede katkısı olduğunu düşünmüyorum.

f) Bu aşamanın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

Zaman sıkıntısı, anlama problemi. Formların fazla olması sıkıntı yaşıyor.

Ek: 9

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00.09-580- 82 / 1416

Konu : İzin Oluru.

002 908 2009

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 30/01/2009 tarih ve 3973 sayılı Valilik Oluru
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine
c) 27.01.2009 tarihli ve 142 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Murat ALKAN'ın, İlimiz Antakya Merkezindeki ekli listede isimleri bulunan İlköğretim Okulları(38)'nda öğrenim gören öğrenci ve öğretmenlere uygulamak üzere "Türkçe Derslerinde (1-5.Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği, ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, araştırmanın tamamlanmasından itibaren 2(iki) hafta içinde ilgi (b) yönergenin 5.maddesinin (o) bendi gereğince araştırmanın 2 örneğinin CD'ye kayıtlı olarak, EK-1 formu ile birlikte Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne teslim edilmesi hususunda gereğini arz ederim.

İsmail ALTIN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLERİ:

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Anket Formları (5 Adet-17 sayfa)
- 3- Komisyon Tutanağı (1 Adet)



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kışlasaray Mah. Vîlayet Cad.
Hükümet Köşkü 31070 Antakya/Hatay
Tlf : 0 326 - 21 42201 - (5 HAT)
Faks : 0 326 - 2161042
Elektronik Ağ : hatay.meb.gov.tr - www.hataymeb.gov.tr
E-posta : hatay@mem.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: M.ALKAN Şef



Ek: 10**Çalışma Yapılan Okulların Listesi**

İLÇE	BAĞLI OLDUĞU YER	OKUL ADI
ANTAKYA	MERKEZ	23 TEMMUZ İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ABDİ İPEKÇİ İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ALİ SAYAR İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ATAKER İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	AYŞE FİTNAT İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	BEDİİ SABUNCU İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	BEYHAN GENÇAY İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	CEMALETTİN TINAZTEPE İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	CEMİL ŞÜKRÜ ÇOLAKOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	CENGİZ TOPEL İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	DR. MUSTAFA GENÇAY İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ESENTEPE-MEHMET AKAR İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	FATİH SULTAN MEHMET İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	MEHMET FEHMİ ÇANKAYA İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	FERİDUN TINAZTEPE İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	FEVZİ ÇAKMAK İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	GAZİ PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	HATAY FENERBAHÇE İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	HAYDAR MURSALOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	HAYRETTİN ÖZKAN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	İFFET-ZÜBEYR GÖÇMEN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	İNÖNÜ İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	İSTİKLÂL İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	MEHMET RENDE İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	MUSTAFA KEMAL AKBAY İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	NAMİ VEYSOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	HATAY NİZAMETTİN ÖZKAN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	SÜMERLER İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ŞEHOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	TOBB İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	VALİ TEOMAN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	VALİ UTKU ACUN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	VALİ ÜRGEN İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ÖZEL ANTAKYA ATA İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ÖZEL HATAY DOĞUŞ İLKÖĞRETİM OKULU
ANTAKYA	MERKEZ	ÖZEL ZENGİ İLKÖĞRETİM OKULU

KAYNAKÇA

- ACAR, Hanife (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- AKÇAM, Hatice Kübra (2006), “Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- AKKAYA, Nevin, Fatma Susar Kırmızı, (2007), “Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 174, Bahar 2007, s.232-249.
- AKYOL, Hayati (2003), “Metinlerden Anlam Kurma”, Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı 13, Bahar 2003, s.49-58.
- AKYOL, Hayati (2005),“İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.93-108.
- AKYOL, Hayati (2006), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- AKYOL, Hayati, (2007), “Okuma”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.15-48.

AKYOL, Hayati, (2007a), “Görsel Okuma ve Sunu”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.165-194.

AKYOL, Hayati, Turan Temur (2007), “Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.195-232.

AKYOL, Hayati (2008), **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık

AKYOL, Hayati, Seyit Ateş, Kasım Yıldırım, (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Bu Stratejileri Tercih Nedenleri”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.723-728.

ANILAN, Hüseyin, Funda Çalışır, Berrin Genç, Uğur Okkırman, (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.783-788.

ARHAN, Serdar (2007), “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ARI, Gökhan (2008), “Dinleme/İzleme Öğretimi”, YILDIZ, Cemal (ed), **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi, s.179-202.

- ARI, Gökhan (2008a), “Konuşma Öğretimi”, YILDIZ, Cemal (ed), **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi, s.155-178.
- ARSLAN, Şule (2008), “İlköğretim 1. Kademe Birinci Sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki İllüstrasyonların Grafikselsel Açıdan İncelenmesi”, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ATMACA, Anıl (2006), “İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 171, Yaz 2006, s.318-328.
- AYTAŞ, Gıyasettin (2005), “Okuma Eğitimi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 4, Cilt 3, s.461-470.
- BALCI, Erdal, Ceren Tekkaya, (2000), “Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 18, 2000, s.42-50.
- BALUN, Hulusi (2008), “İlköğretim 1. Kademe Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği)”, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- BATUR, Zekerya, (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. Sınıf Ders Kitaplarından Geçen Bilinmeyen Kelimeleri Kazanım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- BELET, Ş. Dilek, Şefik Yaşar, (2007), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, Sayı 3(1), s.69-86.
- BELET, Ş. Dilek, Pınar Girmen, (Nisan 2009), “Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği”, http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/performans_odevi.pdf (20 Nisan 2009)
- BİRGİN, Osman, Ramazan GÜRBÜZ, (Nisan 2009), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF, (22 Nisan 2009)
- BULUT, İlhami (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel, (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi
- CEMİLOĞLU, Mustafa (1998), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi
- COLLİNS, Ayşe (2005), “İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi : Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.220-229.

- COŞKUN, Eyyup (2002), “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, **Eğitim Araştırmaları**, Sayı 9, Ekim 2002, s.41-51.
- COŞKUN, Eyyup, (2002a), “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı 11, Bahar 2002, s.231-244.
- COŞKUN, Eyyup (2002b), “Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği BD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- COŞKUN, Eyyup (2003), “Türkçe ve Edebiyat Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme”, Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- COŞKUN, Eyyup (2003a), “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, 1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- COŞKUN, Eyyup (2005), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı 2, Cilt V, Kasım 2005, s.421-476.
- COŞKUN, Eyyup (2006), “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 172, Güz 2006, s.29-39.
- COŞKUN, Eyyup (2007), “Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.233-279.

- COŞKUN, Eyyup (2007a), “Yazma Eğitimi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.49-91.
- COŞKUN, Eyyup, Seda Taş, (2008), “Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 10, 2008, s.59-74.
- ÇAKICI, Dilek (2007), “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 8(14), Güz 2007, s.65-82.
- ÇAM, Bilge (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ÇANDAR, Habibe (2007), “İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ÇİFTÇİ Ömer, Fahri Temizyürek, (2008), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 9, 2008, s.109-129.
- DAMLAPINAR, Gülcan (2008), “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

DEMİR, Meryem (2007), “Türkçe Derslerinde Metin Çözümlemesine Üslupbilim Açısından Yaklaşım (Üslup Çözümlemesinin Okuma-Anlamaya Katkısı”, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyol Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ERGİN, Akif, Cem Birol, (2000), **Eğitimde İletişim**, Ankara: Anı Yayıncılık

ELVAN, Zeliha (2007), “Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

GELBAL, Selahattin, Hülya Kelecioğlu, (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 33, 2007, s.135-145.

GİRMEN, Pınar (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

GÖÇER, Ali (2007), “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.431-467.

GÖGÜŞ, Beşir (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri, İlhami Bulut, (2007), “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 175, Yaz 2007, s.161-184.

GÖZÜTOK, F. Dilek, Özcan E. Akgün, Cem Karacaoğlu, (2005), “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi : Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.17-40.

GÜLERER, Salih, Zekerya Batur, (Nisan 2009), “Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları”, <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VI2/gulerer.pdf>, (10 Nisan 2009)

GÜNAY, Doğan (2003), “**Metin Bilgisi**”, İstanbul: Multilingual

GÜNAY, Zahide (2006) “2005-2006 Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

GÜNDÜZ, Osman (2007), “Konuşma Eğitimi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.93-147.

GÜNEŞ, Firdevs (2007), **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

GÜVEN, Ahmet Zeki (2008), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Teknolojik Araç-Gereçlerin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.658-661.

GÜVEN, Semra (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 177, Kış 2008, s.224-236.

İŞERİ, Kamil (2002), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

KABAŞ, Oğuzhan (2007), “Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği), Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KANATLI, Fikriye (2008), “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KARADAĞ, Ruhan (2008), “Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.718-722.

KARAKOÇ, Mehmet, Eyyup Coşkun, Kemal Zeki Zorbaz, (2007), “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine”, 38. Uluslar Arası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara

KAVCAR, Cahit, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, (1995), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi

KILIÇ, Abdurrahman, Serdal Seven, 2002, **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

KOÇ, Nizamettin, (Nisan 2009), “Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/5974.pdf>. (23 Nisan)

KORKMAZ, İsa (2009 Nisan), “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2006/16/IKORKMAZ.PDF, (20 Nisan 2009)

KÖKSAL, Kemal, Turan Temur, Hatice Kübra Akçam, (2006), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Araştırma”, Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006) Cilt I, Ankara

KUMRAL Orhan, Ahmet Kanmaz, Hüseyin Kıran, (2008), “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okullarındaki Teknik Donanım ve Fiziki Ortamın Yeterliliği”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.315-318.

KURU, Armağan (2008), “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi”, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KUTLU, Ömer (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme

Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi : Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.64-76.

MALTEPE, Sadet (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

MEB (2005), **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

MEB, (2005a), “**İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**”, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

MEB, (2006), “İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme”, http://ttkb.MEB.gov.tr/duyurular/genelge_2006_95.pdf, (20 Nisan 2009)

MEB, (2006a), “İnternet Üzerinden Hazırlanan Proje ve Performans Ödevleri”, <http://iogm.MEB.gov.tr/files/odev.pdf>, (20 Nisan 2009)

MEB, (2008), “**İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştayı Çalışma Raporları**”, Ankara: 2008

ODABAŞI, Neslihan (2007), “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi (Nevşehir İli Örneği)”, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ONAN, Bilginer (2005), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (okuma/dinleme) Geliştirmedeki Rolü”,

Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD
(Yayımlanmamış Doktora Tezi)

ONAN, Bilginer (2008), “Türkçe Dil Yapılarının Ana Dili Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler”, I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara: Başkent Üniversitesi

ONAN, Bilginer, Bayram Baş, (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımı”, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat: Gaziosmapaşa Üniversitesi

ÖZTUNA, Aysun (2002), “Kavram Haritalarının Grup Döngüsünde Yapılandırılmasının Başarıya ve Kavram Gelişimine Etkisi”, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÖZBAY, Murat (2000), **Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Ankara

ÖZBAY, Murat (2005), **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Ankara: Akçağ Basım Yayım

ÖZBAY, Murat (2006), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Ankara: Öncü Kitap

ÖZBAY, Murat, Deniz Melanlıoğlu, (2008), “Kelime Öğretiminde Örneklemenin Önemi ve Divanü Lügat-it Türk”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 10, Cilt 5, s.49-58.

ÖZBAY, Murat, Deniz Melanlıoğlu, (2008), “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı I, Cilt V, 2008 Haziran, s.30-45.

- ÖZDEMİR, Yusuf (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri”, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ÖZDEMİR, Olcay (2008), “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Anahtar Kelimelerin Analizi”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.789-791.
- ÖZER, Bayram (2007), “Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi”, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- ÖZOĞUL, Çiğdem (2007), “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma”, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- ÖZPOLAT, Ahmet Ragıp, Fahri Sezer, İsa Yücel İşgör, Mukaddes Sezer, (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 174, Bahar 2007, s.206-213.
- RENÇBER, İlknur (2008), “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği)”, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- SABAN, Ahmet (2005), **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- SARACALOĞLU, A. Seda, Güzin Özyılmaz Akamca, Sibel Yeşildere, (2006), “İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 3, 2006,s.1-21.
- SEVER, Sedat (2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık
- SEVER, Sedat, Zekeriya Kaya, Canan Aslan, (2006), **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- ŞAHİN, İsmet, Sibel İnci, Hakan Turan, Özlem Apak, (2006), “İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 171, Yaz 2006, s.109-129.
- ŞAHİN, İsmet (2007), “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online**, Sayı 6(2), 2007, s.284-304.
- ŞAHİNEL, Melek (2005),“Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.217-219.
- ŞENGÜL, Murat, Süleyman Kaan Yalçın, (2004), “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 164, Güz 2004, s.36-60.
- ŞENTÜRK, Şener (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)”, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- TAN, Şeref, Alaattin Erdoğan, (2004), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

- TAŞKAYA, Serdarhan Musa, Muammer Celalettin Muşta, (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 25, Cilt 7, s.240-251.
- TEMİZKAN, Mehmet (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme”, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- TEMUR, Turan (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- TEMUR, Turan (2007), “Yeni Türkçe Öğretim Programları”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.351-394.
- TEMİZYÜREK, Fahri, Ahmet Balcı (2006), **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- TEMİZYÜREK, Fahri, İlhan Erdem, Mehmet Temizkan, (2007), **Konuşma Eğitimi**, Ankara: Öncü Kitap
- TEZCİ, Erdoğan, Cihad Demirli, (2004), “Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası”, İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri (06-09 Temmuz 2004), Malatya
- TONTU, Yasemin Hülya (2008), “İllüstrasyonların İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uygulamalı Sanatlar Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

- TOSUNOĞLU, Mesiha, Deniz Melanlıoğlu, (2006), “Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (14-16 Nisan 2006) Cilt I, Ankara, s.86-99.
- TÜFEKÇİOĞLU, Nurcan, Saliha Turgut, (2008), “Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.131-133.
- UÇGUN, Duygu (2007), “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler”, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 22, 2007/1, s.59-67.
- UMAGAN, Suat (2007), “Dinleme”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (ed), **İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.149-163.
- UŞUN, Salih (2008), “Türkiye’de Yeni Uygulamaya Koyulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi”, VII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.191-197.
- UYŞAL, Kazım (2008), “Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme”, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- YALÇIN, Saba (1994), “Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

YALÇIN, Alemdar (2006), **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Akçağ Yayınları

YAMAN, Havva (2009), “İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı 9(1), Kış 2009, s.329-359.

YANGIN, Banu (2005), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı 5(2), Kasım 2005, s.477-516.

YAPICI, Mehmet, Nezahat Hamiden Leblebicier, (2007), “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”, **İlköğretim Online**, Sayı 6(3), 2007, s.480-490.

YAŞAR, Şefik, Mehmet Gülteki, Burçin Türkan, Nil Yıldız, Pınar Girmen, (2005), “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği), *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi : Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: s.51-63.

YILDIRIM, Ali, Hasan Şimşek, (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık

YILDIRIM, Muhammet Cevat (2006), “Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (14-16 Nisan 2006) Cilt II, Ankara, s.261-268.

YILMAZ, Muamber (2006), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede

Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi”, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

YILMAZ, Muammer (2008), “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 9, 2008, s.131-139.

YILMAZ, Zeynep (2007), **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

YILMAZ, Yakup (2008), “Yazma Öğretimi”, YILDIZ, Cemal (ed), **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi, s.203-276.

YİĞİTOĞLU, Rabia (2007), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri”, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ZORBAZ, Kemal Zeki (2005), “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme”, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)