

07671

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN, TÜRKÇE**  
**DERSİ HEDEF-DAVRANIŞLARINI KAZANDIRABİLME YETERLİLİKLERİNE**  
**İLİŞKİN MÜFETTİŞ KANILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

07671

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Salih UŞUN**

**Hazırlayan**  
**Muharrem Hilmi AKBULUT**

**İLKÖĞRETİM KURULU**  
**DOĞRULAMA MERKEZİ**

**Çanakkale - 1999**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Muharrem Hilmi Akbulut'a ait İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Hedef-Davranışlarını Kazandırabilme Yeterliliklerine İlişkin Müfettiş Kanıları adlı çalışma, Jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan**

Unvan, adı soyadı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet URAL

**Üye**

Unvan, adı soyadı (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Salih UŞUN

**Üye**

Unvan, adı soyadı

Yrd. Doç. Dr. Osman KAFADAR

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../ 1999

**TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DÖRÜMANTASYON MERKEZİ**

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Veli SEVİN  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Dersi Programı hedef-davranışlarının kazandırılabilmesine ilişkin öğretmen yeterliliklerini, müfettiş kanıları çerçevesinde belirlemek ve öğretmenleri yeterli görmeleri açısından müfettişler arasında kıdem ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunup, bulunmadığını tespit etmek amacıyla bu araştırma tarafımızdan yapılmış ve ilgili alana katkısı olabileceği düşünülmüştür.

Yapmış olduğumuz araştırmalarda böyle bir çalışmanın hiç yapılmamış olmasını ilgili alan açısından bir eksiklik olarak değerlendirdik. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar genellikle, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve de alanla ilgili hemen hemen bütün mevcut durumun yetersizliği ortaya konmuştur. Biz de, mevcut durumu yetersiz gören öğretmenlerin; ilgili alanın öğretiminde ne derece yeterli olduklarını merak ettik ve öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini ortaya koymaya çalıştık.

Bu çalışmayı yaparken öğretmenlerin görüşlerine müracaat etmedik. Çünkü, burada söz konusu olan zaten öğretmenin kendi yeterliliği idi. Dolayısı ile öğretmenin görüşlerine müracaat etmek araştırmanın objektifliğini düşürebilirdi.

Eğitim camiasında öğretmenin öğretim faaliyetlerini en iyi gözlemleyip yorumlayabilecek ve de program geliştirme faaliyetlerinde önemli bir konumda olan kişiler hiç şüphesiz müfettişlerdir. Bu görüşten hareketle; öğretmenlerin yeterliliklerini müfettişlerin görüşleri çerçevesinde belirlemeyi uygun gördük ve bu doğrultuda araştırmamızı tamamladık.

Bu araştırmanın tamamlanmasında; bilgi, tecrübe, anlayış ve nezaketini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Salih UŞUN'a teşekkürlerimi arz ederim. Ayrıca araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, Eğitim Fakültesinin değerli öğretim elemanlarından Doç. Dr. Cengiz AKÇAY'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet URAL'a, Yrd. Doç. Dr. Osman KAFADAR'a, Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN'a, Öğretim Görevlilerinden Muhittin OTLUCA'ya, Hayrettin PARLAKYILDIZ'a ve Mustafa Aydın BAŞAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Muharrem Hilmi AKBULUT  
ÇANAKKALE

Ağustos – 1999

## ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim müfettişlerinin kanıları çerçevesinde, ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin “anlama ve anlatım” eğitimi bakımından “dinleme-okuma, konuşma-yazma” öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerini saptamaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için ilköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Programı irdelenmiş, öğretmenlerin söz konusu dersin öğretimine ilişkin yeterlilikleri vurgulanmış ve müfettişlerin öğretim rolleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretimindeki yeterlilik düzeyleri müfettişlerin kanıları çerçevesinde belirlenmiştir. Ayrıca müfettişlerin öğretmenleri Türkçe dersi öğretiminde yeterli bulmalarında kıdem ve eğitim durumlarının etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan “ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri” ölçeğine test-tekrar test uygulanarak güvenilirliği test edilmiş, ilgili uzman kanıları da alınıp en son şekli verildikten sonra evrendeki 126 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır.

Ölçme aracından elde edilen veriler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, varyans analizi ve t-testi teknikleriyle çözümlenmiştir.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretiminde “anlama (dinleme-okuma), anlatım (konuşma-yazma)” bakımlarından öğretmenleri yeterli görmüşlerdir. Yapılan karşılaştırmaların bir kısmında; öğretmenleri Türkçe dersi öğretiminde yeterli görmeleri bakımından, müfettişlerin kanılarında kıdem ve eğitim durumları yönüyle bir farklılaşma görülmemesine karşın bir kısım karşılaştırmada da söz konusu farklılaşma görülmüştür.

## SUMMARY

General aim of this study is determining the sufficiency level of elementary instruction first degree fifth class Turkish course inspectors related to the intruction of "listening-reading", "speaking-writing" inrespect to the education of "under standing and narration".

For realization the aim, elementary education fifth class Turkish course program was researched.

The scanning, model was used in this research. The criterion which was used in this study was carried out 126 elementary education instructors.

The datum which was gotten from measurement tool was analyzed by the analysis of frequency, percent, average, standart declination and variance and the technique of t-test.

Elementary education instructors viewed the teachers as insufficient with regard to "understanding (listening-reading), narration (speaking-writing)" in the elementary education fifth class Turkish course instruction. At the and of this study, although any differentiations was seen in the instructors opinion in aspect of their seniority and education state, in some of the comparisons differentiations being talked of was seen.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
SUMMARY.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
SEMBOLLER CETVELİ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
BÖLÜM I	
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Eğitimde Program Geliştirme Ve İnsangücü Yeterlilikleri .....	2
Eğitimde Program Geliştirme .....	2
Eğitim Programı Tanımı .....	3
Program Geliştirme Tanımı ve Öğeleri .....	4
Program Geliştirme Ekibi .....	4
Eğitimde İnsangücü ve Öğretmen Yeterlilikleri .....	5
İlköğretim Ve İlköğretimde Program Geliştirme .....	7
İlköğretim Tanımı .....	7
İlköğretimde Program Geliştirmenin Yeri ve Önemi .....	8
İlköğretimde İnsangücü ve Program Geliştirmede Rolü ve Önemi.....	9
İlköğretimde Türkçe Dersi Programları-Program Geliştirme Ve Öğretmen Yeterlilikleri.....	12
Mevcut Durum .....	14
Hedef davranışlar.....	15
İçerik.....	17
Eğitim Durumu.....	17
Değerlendirme.....	22
Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler.....	24
Temel Dil Becerileri ve Öğretmen Yeterlilikleri.....	26
Anlama eğitimi bakımından.....	28

Dinleme.....	28
Okuma.....	30
Anlatım eğitimi bakımından.....	33
Konuşma.....	33
Yazma.....	36
Problem Cümlesi.....	38
Alt Problemler.....	38
Hipotezler.....	39
İlgili Araştırmalar.....	39
Araştırmanın Önemi.....	41
Sayıtlılar.....	42
Sınırlılıklar.....	42
Tanımlar.....	43
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>
Araştırma Modeli.....	44
Evren ve Örneklem.....	44
Verilerin Toplanması.....	45
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	47
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>48</b>
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	48
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>73</b>
Özet.....	73
Sonuçlar.....	75
Öneriler.....	77
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>78</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>86</b>

## SEMBOLLER CETVELİ

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

$\bar{\bar{X}}$  : Aritmetik Ortalamaların Ortalaması

**S** : Standart Sapma

**Ss** : Standart Sapmaların ortalaması

**f** : Frekans

% : Yüzde

**N** : Ölçüm sayısı

**p** : Anlamlılık düzeyi

**Sd** : Serbestlik derecesi

**KT** : Kareler toplamı

**KO** : Kareler ortalaması

## TABLolar LİSTESİ

### SAYFA

<b>TABLO 1</b>	Grubun Kıdem ve Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	48
<b>TABLO 2</b>	Müfettişlerin, Kıdem Durumlarına Göre Anlama Eğitimi Bakımından; Dinleme Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	50
<b>TABLO 3</b>	Müfettişlerin, Kıdem Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlama Öğretimi Bakımından; Okuma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	51
<b>TABLO 4</b>	Müfettişlerin, Kıdem Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından; Konuşma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	53
<b>TABLO 5</b>	Müfettişlerin, Kıdem Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	54
<b>TABLO 6</b>	Müfettişlerin, Eğitim Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlama Eğitimi Bakımından Dinleme Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	56
<b>TABLO 7</b>	Müfettişlerin, Eğitim Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlama Eğitimi Bakımından Okuma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	57
<b>TABLO 8</b>	Müfettişlerin, Eğitim Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından Konuşma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	59

<b>TABLO 9</b>	Müfettişlerin, Eğitim Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından; Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Dereceleri.....	60
<b>TABLO 10</b>	Müfettişlerin Kıdem ve Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Öğretiminde Anlama Eğitimi Bakımından; Dinleme Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Derecelerini Değerlendirmeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	62
<b>TABLO 11</b>	Müfettişlerin Kıdem ve Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Öğretiminde Anlama Eğitimi Bakımından; Okuma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Derecelerini Değerlendirmeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	64
<b>TABLO 12</b>	Müfettişlerin Kıdem ve Eğitim Durumlarına Göre, Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından; Konuşma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Derecelerini Değerlendirmeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	66
<b>TABLO 13</b>	Müfettişlerin Kıdem ve Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Öğretiminde Anlatım Eğitimi Bakımından; Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Yeterliliklerine Katılma Derecelerini Değerlendirmeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	69

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, ilgili yayın ve araştırmalar, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

### Problem Durumu

Türkçe dersleri, büyük adamlar, tarihi şahsiyetler, milli hayatın çeşitli yönleri ile ilgili çeşitli konularda yazılmış değerli yazıları öğrencilere okutarak bunlar üzerinde onları düşündürmeye, milli ve estetik heyecan vermeye, onların görüş, seziş ve duyuş ufuklarını genişletmeye hizmet etmelidir. Milli konular üzerinde öğrenciye gördüklerini, düşündüklerini ve duyduklarını yazdırmak suretiyle bir yandan bu konuları öğrencinin kafasında ve kalbinde yaşatmalı, bir yandan da Türk dili inkılabının anlamını kavratmalıdır (Kocaoluk, 1993. s: 32). Ne var ki, bu hizmeti yerine getirmesi beklenen Türkçe; dün Arapça ve Farsça kuşatmasında kıvranırken (Demirel, 1996.b. s: 3), bugün ise, Batı ülkeleri dilleri (özellikle İngilizce) ile kuşatılmış ve neredeyse istila edilmiş durumdadır.

Zamanla Türkçe'nin kullanılmayacağı ve dilimizin okumamışların dili olarak kabul edileceği bir Türkiye'ye doğru yol alındığı gerçeği, çevremizdeki işyerlerinin adlarına ve insanlarımızın konuştukları kelimelere bakıldığında daha iyi anlaşılacaktır.

Türkçemiz ile ilgili bu sorunlar tarihin her safhasında görülmektedir. Hatta ilk yazılı metinlerimizde Bilge Kağan, "Türk beyleri Türk adını bıraktı" diyerek durumu veciz bir şekilde ifade etmiştir (Türk, 1991. s: 57).

Bu konuda çok hassas olan Atatürk, gerekli girişimlerde bulunmuş ve "ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı

boyunduruğundan kurtarmalıdır.” diyerek Türkçe programlarına bir uzak amaç göstermiştir (Eren, 1992. s: 13).

### **Eğitimde Program Geliştirme Ve İnsangücü Yeterlilikleri**

Bu başlık altında eğitimin tanımı, eğitim programı tanımı, program geliştirme tanımı ve öğeleri, program geliştirme ekibi, öğretmen ve müfettiş yeterliliklerine yer verilmiştir.

#### **Eğitimde Program Geliştirme**

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda bireye hangi davranışların kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir (Erden, 1995. s: 2).

Toplumsal dinamizm, eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dinamizmini, objektif süreçler ile yönlendirmek suretiyle, insangücünü toplum isteklerine uygun nitelikte yetiştirmek mümkün olacaktır. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, fakat aynı zamanda toplumda da yaşama ve öğrenme şartlarını geliştirmeyi amaç edinir. Bu sebeple, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve ihtiyaçları, diğer taraftan çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak geliştirilmelidir (Varış, 1978. s: 23-24).

Programlar; amaç, ilke, ders konuları, faaliyetler, süreler, uygulama süreçleri, değerlendirme ve geliştirme teknikleri vb. yönlerden sayısız değişmeler

geçirmiştir. Ancak hemen belirtilmelidir ki, değişme ve gelişme sözcükleri aynı anlamı taşımamaktadır. Değişme; genellikle biçimsel bir farklılaşmayı, gelişme ise; özde farklılaşmayı anlatır (Varış, 1983. s:194).

### **Eğitim Programı Tanımı**

Eğitim anlayışı, çağlara ve bu çağlarda yetişen ünlü filozof ya da eğitimcilerle göre farklılıklar göstermiştir. Bu farklılığın sebebi işin özünden çok, ağırlık verdikleri noktaların değişikliğinden kaynaklanmaktadır (Binbasıoğlu, 1991. s:27-28).

Türkçe'de eğitim kelimesinin, birbirinden farklı en azından şu altı anlamı ifade edecek biçimde kullanıldığı görülür: 1) disiplin 2) sosyal hizmet 3) kazanıt 4) öğrenim 5) sosyal kurum ve 6) kasıtlı kültürleme süreci

Şimdiye kadar yapılan bütün eğitim tanımlarından yola çıkarak Ertürk, eğitimi "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdaki istendik kelimesi söz konusu değişmenin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak için kullanılmıştır (Ertürk, 1993. s:9-13).

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatüründe eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar çoğunlukla yazarların, eğitim anlayışına, felsefesine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1995. s:2-3).

Eğitim programı, bireylere kazandırılmak istenen amaçları, amaçları gerçekleştirici içeriği, öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme etkinliklerini içine alan, kapsamlı ve çok boyutlu bir araçtır. Bu anlamda bir eğitim programı,

milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik okul içinde ve okul dışında yapılan tüm eğitim etkinliklerini kapsar. Böyle bir program ne bir kitap ne de bir konu listesidir (Varış, 1978. s:17).

### **Program Geliştirme Tanımı ve Öğeleri**

Amaçlar, muhteva ve faaliyetler, yöntemler, teknikler ve değerlendirmenin dinamik ilişkilerini göz önünde bulunduran bir eğitim programı kavramını, ders konularının düzgün bir listesiyle ders kitaplarının izlenmesinden meydana gelen kısır bir süreçten ayıran bir tanımı Varış "program geliştirme; gerek okul içinde ve gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabalarının tümüdür." şeklinde yapmıştır.

Program geliştirme ile program düzenleme arasında fark vardır. Basılı program , hazırlanmış bir kitap, rehber veya klavuz, program düzenlemedir. Program geliştirme ise, bu basılı programın araştırma yolu ile uygulamada geliştirilmesidir (Varış, 1978. s:17-20). En genel anlamıyla program geliştirme; eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1995. s:4-5).

Program geliştirmenin öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla beraber hemen hemen tüm eğitimciler "genel ve özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları" bu dört öğede görüş birliğine varmışlardır (Erden, 1995. s:7-8)

### **Program Geliştirme Ekibi**

Hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumlarından oluşan bir program ne kadar bilimsel hazırlanırsa hazırlansın denenceler manzumesi olmaktan öteye gidemez; çünkü bilim ve teknikte, toplumsal, ekonomik ve siyasal

yaşamda, eğitilecek bireydeki biyolojik ve kültürel değişmelerin kendi yapısından doğan değişme ve gelişmelerin sonucu, her program her defasında yeniden değerlendirilmeli; gözden geçirilip düzeltilmelidir (Sönmez, 1996. s: 245). Böyle bir etkinlik bir kişinin üstesinden gelebileceği bir iş değildir. Bu iş için değişik alanlarda bilim adamlarıyla öğretim elemanlarından oluşmuş bir kurula gerek vardır. Program geliştirme kurulunda bulunması gerekenler: 1) Eğitim felsefecisi 2) Eğitim sosyoloğu 3) Eğitim psikoloğu 4) Programı geliştirilen konu alanının uzmanı 5) Aynı konunun söz konusu düzeyde öğretmeni 6) Program geliştirme uzmanı 7) Eğitim ekonomisti 8) Eğitim teknolojisi uzmanı 9) Devlet planlama dairesi uzmanı 10) Ölçme ve değerlendirme uzmanı (Çilenti, 1994. s: 20-21). 11) Eğitim yönetimi uzmanı 12) Müfettişler (Sönmez, 1996. s: 245). 13) Siyasi çevrelerden yetkililer (Ertürk, 1993. s:29). 14) Veli temsilcileri 15) Öğrenci temsilcileri (Varış, 1978. s:25). 16) Üniversitelerden ilgili öğretim görevlileri (Varış, 1978. s:30).

Program geliştirme kurulunda bulunması gereken bu ekip süreç içerisinde birbirleriyle sürekli koordineli bir şekilde çalışmak zorundadırlar.

### **Eğitimde İnsangücü ve Öğretmen Yeterlilikleri**

Gelişmekte olan bir ülkenin en önemli sorunlarından birisi eğitimin yaygınlaşmasıdır. Çünkü gelişmenin bir yönünde maddi potansiyeller mevcutsa da diğer yönünde yetişmiş insan potansiyeli vardır. Hatta yetişmiş insan gücünün önemi maddi potansiyelin üstündedir. "Çünkü kalifiye olmayan insanlar elinde en iyi projeler ve fikirler başarısızlığa uğramaya mahkumdur." Bir ülkenin kalkınması, mecburi öğretim süresi, halkın bir öğrenimden geçme nisbeti, kalifiye öğretmen sayısı ile doğru orantılıdır (Koçer, 1983. s:571-572).

Örgütsel amaçlar insanlar eliyle gerçekleştirilir. Bu amaçları gerçekleştirmek için tüm araç ve gereçler insanlarca yapılır, işletilir ve geliştirilir. Örgütte insan gücüne gereklilik henüz daha ortadan kaldırılmış değildir. İnsangücü olmadan örgüt varolamaz (Başaran, 1989. s:15). İnsan gücü planlaması yapılması

ihtiyacı 14. Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmış ve raporlarda öneriler halinde sunulmuştur (M.E.B. 1993. s: 95).

Bir eğitim sisteminde, eğitim hizmetlerinin üretilmesi için, öğrenciler kadar eğitim iş görenlerine de gereksinme vardır. Planlı eğitimde şimdiye dek eğitim işgörenlerinin yerini hiçbir araç alamamıştır. Bundan sonra da alamayacağı sanılmaktadır.

Tüm eğitim iş görenlerini dört kümede toplamak mümkündür: Doğrudan eğitim hizmetini üreten öğretmenler; bu hizmeti yürüten yönetmenler; bu hizmetin üretimine ve yürütülmesine bilgi ve becerileriyle katkıda bulunan uzmanlar; eğitime elverişli ortamın oluşmasına yardım eden öbür yardımcı iş görenlerdir (Başaran, 1996. s:123).

Eğitim ve öğretim çalışmalarında çeşitli etmenler rol oynar. Okul programı da bu etmenlerden biridir. Program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın onu uygulayanlar yeterli değilse kendisinden bekleneni veremez. İlgili elemanların hizmet öncesi ve hizmet içindeki yetiştirilmeleri gerçekleştirilmez ise, çok mükemmel ortaya konulan eğitim programından istenilen olumlu sonuçlar sağlanamaz (Karagöz,1965. s:185). Kaldı ki, mükemmel bir programın hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde de kalifiye insan gücüne ihtiyaç vardır ve aynı zamanda bu kişilerin kubaşık çalışma zorunluluğunu da unutmamak gerekir (Ertürk, 1993. s: 52).

Öğretim sürecinde öğretmen eski yerini yitirmiş fakat yerine bir çok ödev yüklenmiştir. Bu güne kadar geliştirilmiş olan en yeni program, yöntem ve araçlar, hiçbir zaman öğretim işinde öğretmeni bir tarafa bırakmamıştır (Binbaşıoğlu, 1991. s:275).

Eğitim işgöreni denildiğinde, ilk anda akla gelen öğretmendir. Çünkü eğitim hizmetlerini üreten öğretmenlerdir. Okulun varlığının nedeni, eğitim hizmetlerini üretmektir. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen eğitim sisteminin vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 1996. s: 123).

1789 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenliği şu şekilde tanımlanmaktadır: "Öğretmenlik devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle sorumludurlar (Kocaoluk, 1995. s: 84).

Öğretmenin, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumla yeterli olması gerekmektedir. Bu yeterlilikler görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler ve süreçleri kapsar. Mal veya hizmet şeklinde ürün elde edilebilmesi için işlemlerin sıra ile ve doğru olarak belirli sürelerde yapılması, ürünün istenilen nitelikte olması, üretim aşamalarından beklenen davranışların gösterilmesi teknik yeterliliklerin kazandırılmasını gerektirir (Taymaz, 1997. s: 45). Burada yeterlilikten kastedilen Bursalıoğlu'nun (1975. s:21) tanımladığı gibi "yeterlilik, bireyin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Kısa bir ifadeyle bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür."

### **İlköğretim Ve İlköğretimde Program Geliştirme**

İlköğretim, eğitim kademelerinin ilki olduğundan bir binanın temeli gibidir. Bu yüzden bu kademeye her bakımdan olduğu gibi özellikle programının geliştirilmesi konusunda fevkalade titiz olunması gerekmektedir. Çünkü Türk Eğitim sisteminde eğitim kademeleri birbirine nazaran merdiven basamakları gibidir.

### **İlköğretim Tanımı**

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilköğretimin kapsamı, amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir (Kocaoluk, 1995. s:76-77):

**Kapsam: Madde 22.** İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

**Amaç ve Görevler: Madde 23.** Temel eğitimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

İlköğretim ancak tabana yayılmışlığı, yukarı basamaklarla tutarlılığı ve toplumsal-yasa zorunluluğu ile var olur. Eğitimin milliliği genellikle buradan gelir. İlköğretim demokratik devlet yapısının, halk egemenliğinin tabanını oluşturur. Bu üç büyük güç birbirinden soyutlanarak düşünülemez. Kısacası, ilköğretim, çoğunlukla sanıldığı gibi zorunlu, fakat geçici, üstüne üst basamak kurumlarının gelmesiyle unutulacak bir emekleme dönemi, bir ilk adım değil, tüm eğitim düzeninin en duyarlı, en can alıcı yeridir (Cırıtlı, 1983. s:261-262).

### **İlköğretimde Program Geliştirmenin Yeri ve Önemi**

Ülkemizde uzun süre, eğitim programları yerine "müfredat programı" deyimini kullanılmıştır. Müfredat ise, daha çok eğitim kurumlarında okutulan derslerin isimlerini, kısmen içeriklerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeleri ifade etmiştir. Cumhuriyet döneminde, özellikle ilk eğitimde kapsamlı programlar düzenlendi ise de sistemde daha çok "ne öğretilim?" endişesi hakim olduğundan, konu ağırlıklı program yaklaşımına yer verildiği izlenmektedir (Varış, 1983. s: 193).

1924 yılında tek tip 5 yıl için bir program yapılmıştır. 1926 yılında toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilen bu program, 1936 ve 1948 yıllarında daha iyi bir duruma getirilmiştir (Varış. 1983. s:196).

1950'li yıllara kadar "müfredat programı" anlayışı devam etmiş bu yıllardan itibaren "eğitim programı" anlayışına bırakmıştır.

1960'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının tekrar ilköğretim programları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanununun getirdiği hükümler programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Hazırlanan taslak program 1968-69 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Geliştirme çalışmaları yakından izlenmiştir.

1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi program çalışmaları gündeme gelmiş, çalışmalara hız verilmiş ancak uygulamaya konamamıştır.

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir anlayış başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1982 yılında program geliştirme konusunda yeni bir program modeli kabul edilmiştir. Bu model, amaçlar-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir.

1990'lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim sistemini yeniden düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme-değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Ülkemizde tek modellenli program anlayışından çok modellenli program anlayışına geçişte program geliştirmede ortak noktalarda hala birleşilemediği ve bunun sonucu olarak da Türk Milli Eğitim sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir (Demirel, 1998.a. s:20-23). Fakat ülkemiz eğitimcilerinin çoğunluğu program modeli olarak Taba-Tyler modelini benimsedikleri görülmektedir (Erden, 1995.s: 5).

### **İlköğretimde İnsangücü ve Program Geliştirmede Rolü ve Önemi**

İlköğretim okulunu müdür, müdür yardımcıları yönetmektedirler. Öğretmenler öğretim işlerinden sorumlu temel elemanlardır. Okulun yönetim hizmetlerine memur ve hizmetliler yardımcı olmaktadır. Halkla iç içe olan bu

kurumun bütünlüğünü ilköğretim müfettişleri, üst amirler, öğrenci velileri, okul derneği ve yerel yöneticiler tamamlamaktadırlar (Ertuğrul, 1999. s: 38). Burada sadece öğretmen ve müfettişin program geliştirmedeki rolü ve önemine değinilecektir.

Eğitim programlarının gerçek uygulama alanı sınıflardır. Planlar da programların o sınıflarda uygulanması için yapılır. Öğretmen, programın kendisine verdiği yetkileri, yüklediği sorumluluğu bilirse çalışma daha verimli olur ve geliştirme sürecinde daha etkili olur. Mevcut ilköğretim programı incelendiğinde bir kısım özellikleri belirgin olarak ortaya çıkar. Bunlar: Program merkeziyetçi görüşten uzak, çevreye ve çevre koşullarına ayarlanabilir özelliktedir. Program öğretmene çok geniş yetki vermektedir. Ünitelerin seçimini, ayrıntıları belirlemeyi, zamanın kullanılmasını, yöntem ve araçların seçimini ve kullanmasını hep öğretmene bırakmıştır. Program öğretmenin ve öğrencinin kişiliğine saygı göstermektedir. Program öğretimde toplulaştırmayı esas almıştır. Program yaratıcılığa çok önem vermektedir. Program, sınıfın ve okulun duvarları içine hapsedilecek eğitim ve öğretime karşıdır.

Programda öngörülen bütün bu hizmetleri elbette uygulayıcı durumundaki öğretmen yerine getirecektir (Özsoy, 1987. s:89-90).

Öğretmenin okutacağı ders için öğrencilerinin ve çevrenin özelliklerine uyacak, programın kendisine verdiği yukarıdaki yetkilere dayanarak kendine özel bir eğitim programı oluşturması; sonda da onu uygulaması gerekir. Bu konuda öğretmenin yapacağı işler şu şekilde sıralanabilir: 1) Öğrencilerin incelenmesi 2) Amaçların saptanması 3) Hedef-davranışların saptanması 4) Söz konusu dersle ilgili öğrencilerin geçmiş yaşantılarının incelenmesi 5) Eğitim durumlarının saptanması 6) Hedef-davranışa götürecekt yaşantıların kazandırılması 7) Değerlendirme (Çilenti, 1994. s: 51-52).

İlköğretimde program geliştirmede önemli bir yere sahip olan diğer bir kişi de müfettiştir.

Her okulun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi bir şekilde kullanması gerekir. Eğitim kurumu olan okulun amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle okul çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bundan da önemlisi ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında teftiş, eğitim kurumları için hayati önem taşımaktadır (Köksal, 1974. s:51).

Bir işgörenin önemliliği o işgörenin görevleriyle doğru orantılıdır. Müfettiş de bir eğitim işgörenidir. Müfettişin görevleri yönetmeliklerde belirtilmiştir. Bu görevler dört alanda toplanabilir. Bunlar: 1) İnceleme-araştırma 2) Kurum ve ders teftişi 3) Rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme 4) Soruşturmadır.

Bir sistemin amaçlarına yönelik olarak çalışma durumunun değerlendirilmesi, sistemin bütünlüğü ve sistemden çıkan ürün için önem taşır. Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik ve denetimin yapılması zorunludur. Sistemlerde bu hizmetin tümünü kapsayan sürece teftiş hizmeti, bu hizmeti gören elemana müfettiş adı verilir (Taymaz, 1997. s:43).

Teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumdaki personele, çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Aydın, 1996. s:7).

Öğretmenlerin iş başında geliştirilmesinde müfettişler birer öğretim lideri işlevi görmek durumundadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı da müfettişlere rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında eğitim görevlerini vermiştir. Müfettişlerin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü; aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetinin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması ve kuramla uygulama arasında köprü olması açısından çok önemlidir. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak müfettişlerin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir (Pehlivan,

1998. s: 250). Öğretimsel demetimde müfettişlerin aşağıdaki prensiplere uymaları beklenir (Taymaz, 1997. s:155):

1. Denetimin esas amacı öğrenimi geliştirmek olmalı, teftiş ve kontrolden ziyade yapıcı ve kaynak teşkil edici olmalıdır.
2. Denetimde izleme, yalnız öğretmen için değil, öğretim ve öğrenim durumlarına yönelik olmalıdır.
3. Denetimde sınıf ziyaretleri ve sınıf dışı etkinlikleri öğretmenin gelişmesine imkan sağlanmalıdır.
4. Denetim sırasında öğretmene ve diğer ilgili personele serbest katılma ve konuşma imkanı verilmelidir.
5. Denetimde her alan ve seviyede öğretim sonuçlarının objektif olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.

### **İlköğretimde Türkçe Dersi Programları-Program Geliştirme Ve Öğretmen Yeterlilikleri**

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin birleştirilmesi) Kanunu çıkarılmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bu günkü Türkçe öğretiminin temeli atılmış oldu (Demirel, 1996.b. s: 3).

İlköğretim programlarına bakıldığında Türkçe programının seyri 1926'dan beri "çocuk anadilini, eşya ve olaylardan harekete geçerek, bunlara bağlı olarak öğrenmektedir." ilkesi benimsenmiş ve hareket noktası olarak özellikle bu eşya ve olayların konu olduğu eşya dersleri belirlenmiştir. Türkçe dersleri, ilkokulun birinci devresinde, eşya ve olayların toplu olarak ele alındığı "Hayat Bilgisi" ne bağlanmıştır. Bu suretle sözle ifade faaliyetleri, dil alıştırmaları, tahrir ve imla çalışmaları, hayat bilgisi konularıyla bağlantılı hale getirilmiş; okuma faaliyetlerine de bu konuları aydınlatıp derinleştirecek bir yön verilmiştir.

Bunun arkasından gelen programlar, birinci devre öğretimi içinde hayat bilgisi derslerinin yerini ve Türkçe derslerinin bununla olan bağılılığını daha açık bir şekilde belirtmiştir. Dili eşya ve olaylara bağlamak, ona kuvvetli bir destek kazandırır. Çünkü bu sayede dil, sıkı bir surette muhtevasına bağlanmış oluyor (Baymur, 1948. s: 7).

1929'da hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlümesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür (Demirel, 1996.b. s: 4).

1948 programında Türkçe derslerinin bütünlüğü esas alınmış ve aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Dilin konuşma, okuma, yazma, anlama gibi ayrı ayrı öğeleri arasında çok sıkı bir bağıllık vardır. Onun için okuma, imla, tahrir, dilbilgisi diye ayrı ayrı dersler halinde yer alan Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere, bir bütün olarak bakılacaktır. Ancak her dersin kendine ait tekniği birinci planda kalacaktır (Baymur, 1948. s: 11-12).

1957 yılında hazırlanan Türkçe Programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkokul programı ilkokulda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14.6.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu'yla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları (şimdiki ilköğretim okulları) için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır. Halen okullarımızda bu programda belirlenen esaslara göre Türkçe eğitimi yapılmaktadır. Ancak 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Türkçe Program Geliştirme Komisyonu yeni bir taslak program hazırlamış ve Talim-Terbiye Kurulu'nun incelemesine sunmuştur.

Bugün ilkokullarda okutulan Türkçe dersinin programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş; 26 Ekim 1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır (Demirel, 1996.b. s: 4).

Programların oluşmasında Milli Eğitim Şuralarının önemi büyüktür. Şimdiye kadar ki şuralar incelendiğinde Türkçe dersi programlarının dört şurada ele alındığı görülmektedir. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Akyüz, 1993. s: 349-350):

1. II. Milli Eğitim Şurası 1943: Anadili öğretimi konusu ele alınmıştır.

2. IV. Milli Eğitim Şurası 1949: Anadili öğretimi yönünden oldukça geliştirilmiş bir program yürürlüğe girmiştir. Dil inkılabı, öğrencilere benimsetilip sevdirmesi gereken bir amaç olarak gösterilmiştir (Topbaş, 1998. s: 15).

3. X. Milli Eğitim Şurası 1981: Türk Dili öğretimine ağırlık verilmesi konusu ele alınmıştır.

4. XII. Milli Eğitim Şurası 1988: Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi konusu ele alınmıştır.

### **Mevcut Durum**

Ülkemizde okulların eğitim programları, bu okulların bağlı olduğu bakanlıkların, bu konuda yetkili dairelerinin sorumluluğu altında geliştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda okul programlarından Talim ve Terbiye Dairesi sorumludur.

Son yıllarda ülkemiz eğitiminde, programlar geliştirilirken çağdaş yöntemlere göre gerekli sayılan kimselerin, programları geliştiren komisyonlarda görev almasına dikkat edilmektedir. Özellikle 1980'den sonra çağdaş program geliştirme girişimlerinde bulunmuş ve temel eğitim okulları için bugün uygulamada bulunan Türkçe programı oluşturulmuştur. Bu programda daha önce olduğu gibi öğretmenin neler yapacağı ve konunun nasıl öğretileceğinden ziyade (Çilenti, 1994. s: 24-25) genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak

davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme ve değerlendirme boyutları yer almaktadır.

Yine bu programda dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar "Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı" altbaşlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları "dinleme ve izleme ile okuma ve anlama", anlatımın altbaşlıkları ise "sözlü ve yazılı anlatım" olarak sınıflandırılmış; dilbilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilmemiştir (Demirel, 1996.b. s: 4-5). Ancak Türkçe programlarının düzenlenmesinde sorunlar olduğu bilindiğinden Talim ve Terbiye Kurulu halen ilköğretim okulları Türkçe programı üzerinde çalışmaktadır (Topbaş, 1998. s: 15).

Bugünkü İlköğretim Türkçe programında; genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutları yer almaktadır. Bunları "hedef davranışlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme" başlıkları şeklinde gruplandırabiliriz.

**Hedef davranışlar-** Eğitim programlarında amaçlar yerine "hedef" kavramının kullanıldığı görülmektedir. Hedef kavramı, yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1996.b. s: 6). Hedefler eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Eğitim düzenini örgütleme, uygulama ve değerlendirme sırasında yön gösterici, seçici, eleyici birer ölçüt niteliğini taşırlar. Hedefler, sayılan işgörülerine ek olarak bir de kapsamlarında yer alan davranışların sembolü gibidirler (Bilen,1996. s: 6).

Hedefler; uzak, genel ve özel olmak üzere üç başlıkta toplanabilir. Uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır ve genel hedefler saptanırken yön tayin edici durumdadır. Özel hedefler, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanır (Ertürk, 1993. s: 14-15).

Bilen (1996. s: 4), özel hedeflerin aşağıdaki niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

- Öğrenciyi merkeze almalı,
- Açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmeli,

- Bir muhteva ile kenetli olmalı,

-Genelleme yapılabilecek nitelikte kapsamlı, özel bir duruma uygulanabilecek ölçüde sınırlı olmalıdır.

Özel hedeflerin tutarlığı bir takım kriterler göz önüne alınarak ölçülmektedir. Bu kriterleri Ertürk (1993. s: 46), şu şekilde sıralamıştır: 1. eğitimle oluşturulabilirlik 2. kaynaşıklık ve iş görürlük 3. ulaşılabilirlik ve 4. kullanılabilirlik.

Hedefler davranış bakımından tanımlanmadıkça, bütün planlamalar askıda kalmaya, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilere ve öğrenci tarafından yapılacak öğrenim faaliyetlerinin mahiyetine nüfuz çabaları iflas etmeye mahkumdur (Ertürk, 1993. s: 54-56). Bu yüzden hedeflerin muhakkak davranış cinsinden ifade edilmesi gerekmektedir. Bilen (1996. s: 4), hedefleri davranışa çevirirken uyulması gereken esasları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Davranışlar, hedefin bütününe kapsamlı,

- Her davranış, ilgili bir çok davranışı temsil edecek güçte olmalı,

- Her davranış, hedefin bir bölümünü kapsamlı, davranışlar binişik değil, bitişik olmalı,

- Kritik davranışların öğrenciden öğrenciye değiştiği dikkate alınmalı,

- Davranışlar ölçülebilir ve gözlenebilir olmalı,

- Hedef-davranış ifadeleri karışıklıktan uzak, açık ve seçik olmalı, hedef bir özellik, davranış ise iş ve hareket göstermeli.

Hedeflerin belirgin olması ne kadar önemliyse düzenli olması da bir o kadar önemlidir. Bu önemi gerçekleştirmek hedeflerin aşamalı biçimde sınıflandırılmasını zorunlu kılar. Boom ve arkadaşlarının yapmış olduğu aşamalı sınıflamayı D. Fiscus ve J. Mandell (1997. s: 199) şöyle açıklamaktadırlar:

1. Bilişsel alan davranışları; entellektüel sonuçlara ilişkin bilgi, anlama ve düşünme becerilerini içerir.

2. Psikomotor alan davranışları; daha çok motor becerilerinden oluşur, el yazısı, alet kullanımı v.s. becerileri içerir.

3. Duyuşsal alan davranışları; duygu ve heyecanlara odaklanan hedefleri içerir.

**İçerik-** Türkçe derslerinin içeriğini seçmek önemli bir sorundur. Hedefe göre içerik seçmek ise en tutarlı yoldur. Çünkü hedef tek başına bir şey ifade etmez. İçerik, hedef-davranışa ulaştıracak araç olma bakımından büyük önem taşır (Kavcar, 1982. s: 34). Çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Öyleyse içerik, hedef-davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir (Sönmez, 1996. s: 63). Bu bilgiler ışığında; öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler, içeriği oluşturur diyebiliriz (Erden, 1995. s: 8). Programın içerik boyutunda, belirlenen hedef-davranışlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna cevap aranır. Büyük oranda da hedef-içerik (amaç-araç) ilişkisi kurularak amaca uygun bilgilerin aktarılması istenir (Demirel, 1996.a. s: 6).

Türkçe öğretim programları hazırlanırken içerik düzenlenmesi sürekli tartışılmalı bir konu olmaktadır. Öğrencilere, hangi amaçlar doğrultusunda hangi bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği açık seçik belirtilmemiştir. Program içerikleri, dilbilgisel kuralları ve tanımları ezberletmeyi amaçlamaktadır. Oysa, öğrencilere dilbilgisi yanısıra öğrencilerin Türkçe bilgisini genişletmesi, öğrenciye kural dışı birim ve biçimleri farketmesi için farklı yöntemlerle sunuş gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde halen kullanılmakta olan pek çok ders kitabının Türkçe programının temel amaç ve ilkelerine ters düştüğü, ders kitaplarının eksik ve yanlış bilgilerle dolu olduğu, metin seçiminde çocuğa göreliliğin göz önünde bulundurulmadığı gibi, anlaşılabilirlikten yoksun oldukları görülmektedir. Ders kitapları içeriklerinin konu merkezli düzenlendiği görülmektedir (Topbaş, 1998. s: 16).

Mevcut Türkçe programının içeriğini “Anlama, Anlatım (temel dil becerileri; dinleme-okuma, konuşma-yazma)”, dilbilgisi ve yazı oluşturmaktadır.

**Eğitim Durumu-** Hedefler saptanıp davranışsal tanımları yapıldıktan sonra bu davranış değişikliğini gerçekleştirici nitelikteki eğitim durumunun planlanması yapılmalıdır (Bilen, 1996. s: 7). Davranış değişikliği kendiliğinden değil, bir yaşantı sonunda meydana gelir (Ural, 1993. s: 29). Yaşantı, çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde kalan izler olarak düşünülebilir. Bireyin belli bir çevre ile

etkileşimde bulunması sağlandığında, bireyde kalan muhteva, yani yaşantı, belli bir istendik davranış değişikliği meydana getiriyorsa, bu yaşantıya eğitim yaşantısı adı verilir (Çilenti, 1994. s: 17). Halbu ki, her yaşantı sonunda istendik davranış değişikliği olmayabilir. Bu durumda ulaşmak istediğimiz hedef-davranışa her yaşantı yerine eğitimsel yaşantı ile ulaşabiliriz. Öğrencinin eğitimsel yaşantılar kazanabilmesini sağlayacak şekilde çevreyi düzenlemek, yani eğitim durumlarını seçip örgütlemek gerekmektedir (Ural, 1993. s: 30).

Bütün bu açıklamalardan sonra eğitim durumunun tanımını Erden (1995. s: 8), "öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi", Sönmez (1996. s: 31)'de, "hedef-davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması" şeklinde ifade etmektedir.

Eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Tekin (1980. s: 9-10), bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
2. Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
3. Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan irak olmalıdır.
4. Diğer yaşantılarla kaynaşık olmalıdır.
5. Ekonomik olmalıdır.

Eğitim durumunun seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bu ilkelerinden başka, yöntem, araç-gereç, kaynaklar, zaman, pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, düzeltme, sevgi, sınıfın düzenlenmesi gibi öğeleri içerdiğinin bilinmesi gerekmektedir (Bilen, 1996. s: 7). Bu öğeler aşağıda kısaca açıklanmıştır;

1. Yöntem: Türk Milli Eğitimi'nin, okulun ve dersin amaçları doğrultusunda hazırlanan içerik, belirlenen süre içerisinde nasıl öğretilmelidir? Bu soru her geçen gün önem kazanmaktadır (Kavcar, 1982. s: 35). Herhangi bir alanın öğretimi konusunda uygulanabilecek yöntemler hakkında çalışan eğitimcilerin bu güne kadar üstünde anlaşmış gördükleri öğretim biçimleri şöyle sıralanabilmektedir:

1. Düzanlatım 2. Soru-Cevap 3. Problem çözüme 4. Örnek olay incelemesi
5. Gösteri 6. Gözlem 7. Dramatizasyon 8. Keşfettirme 9. Tartışma

İyi bir öğretmenin Türkçe öğretimine uygulamayı düşündüğü herhangi bir yöntemi seçerken aşağıdaki hususları göz önünde bulundurması gerekecektir:

1. Genel anlamda dil öğrenimine, özellikle de anadil öğrenimine uygunluk,
2. Özel anlamda Türkçe dersinin değişik alanlarında (dilbilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkınlık,
3. Anadil ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk,
4. Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan öğretmene uygunluk.

“Türkçe programı”, anlama ve anlatım olarak iki temel amacı öngördüğüne göre, bu derste uygulanacak yöntemlerin de öğrencileri bu iki hedefe götürücü nitelikte olması ilk düşünülecek yandır.

Bu çok genel değerlendirmeler, yukarıda sıralanan öğretim yöntemlerinden bazılarının Türkçe dersi için diğerlerine oranla daha elverişli olduğunu ve bunlar içinde özellikle "soru-cevap" yönteminin ilk sırayı aldığını açıkça ortaya koymaktadır. Onu takip ederek de “dramatizasyon”, “keşfettirme” ve “düzanlatım” metotlarının uygulanabileceği sezilmektedir. Bu nedenle, fazla ayrıntıya inmeden, bu dört metodu, onların özelliklerini ve Türkçe dersine uygunluklarını hatırlatmakta yarar vardır (Cemiloğlu, 1995. s: 73-74).

Soru-Cevap Yöntemi; önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir (Küçükahmet, 1994. s: 44). Türkçe öğretiminde, öğrencilerin bir okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümletmek, bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda bu yöntem çok etkili olur (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 17).

Dramatizasyon; çocukların öykünme (taklit) güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Kelimelerin anlamlarını kavramada ve çocukların kelime

hazinelerini zenginleştirmede de dramtizasyona geniş ölçüde başvurulur. Çocukların duyuları arasında bağıntı kurularak kelime ve cümle dramtizasyonu yapılabildiği gibi varlıklarla onların nitelikleri arasında bağıntı kurma yolu ile dramtizasyon yapılabilir (Özdemir, 1965. s: 3, 14-15).

Keşfettirme; daha önceki bilgilerin kullanılması yolu ile yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağınık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir (Cemiloğlu, 1995. s: 76).

Düzanlatım; ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir. Türkçe derslerinde bu yöntemden metin incelemesi, sözlü anlatım, dilbilgisi ve yazım ile ilgili çalışmalarda yararlanılabilir (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 17).

Unutulmamalıdır ki, hiçbir yöntem hiçbir ders için tek başına sihirli bir değnek değildir. Önemli olan öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri iyi tanımaları, seçim yaparken uygun davranmaları ve uygulamada seçtikleri yöntem ya da tekniklerin gereğini yerine getirmeleridir (Ülkümen, 1965. s: 8-9).

2. Araç-Gereç: Türkçe öğretiminde, yukarıda sayılan yöntemlerin uygulanmasında yardımcı olacak araç-gereç üzerinde de durmak gerekir (Kantemir, 1983. s: 19). İkinci devre Türkçe öğretimi için araç-gereçler şu şekilde sıralanabilir: Ders kitabı, imla klavuzu, değişik başvuru kitabı, klasik çocuk kitaplarını tanıtan eserler, Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş çocuk kitapları, kaynak kitaplar, radyo ve televizyon yayınlarındaki çocuk programları, serbest okuma materyali ( Ünalın, 1999. s:133). Öğretmen klavuzu ve metodoloji kitapları, sınıfın sözlükleri, sınıfın ansiklopedileri, alıştırma defteri, Türkçe ders kitaplarındaki metinle ilgili resimler. Bu sınıflar için hazırlanan plak, teyp bantları, kasetler (ders kitaplarındaki metinlerin ve ilgili bağımsız metinlerin türlü biçimlerinin seslendirilişi), film ve slaytlar (tiyatro, karagöz, kukla vb.), duygu ve düşünce alanı yaratmak, konuşmaları geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler, canlı kaynaklar ( yetişkinler ve sanatçılar) (M.E.B. 1982. s:84).

Araçla desteklenen öğretimin anlatıma dayanan öğretime göre daha etkin olduğunu gösteren pek çok araştırma vardır. Buna göre sorun, araçlı ya da araçsız öğretim tartışmasından ziyade, doğrudan doğruya araçların etkinlikle kullanılması ve eğitim durumlarındaki yer ve rolüne dayanmaktadır (Varış, 1987.s: 12).

3. Zaman: Hedef-davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için eğitim durumlarında harcanan zaman önemli değişkenlerden biridir (Sönmez, 1996. s:139). Türkçe dersi için belirlenen amaçlar ve içerik ne kadar zaman gerektirir? Program çok yüklü ve öğretim süresi sınırlı ise ne yapmak gerekir? Ders saati hangi ölçülere göre artırılır ya da azaltılır? Öğretmen, uzman ve yetkililerden oluşan bir kurulda, bu sorular üzerinde iyice durulması gerekir (Kavcar, 1982. s:34). Türkçe programında 5.sınıf Türkçe dersi için haftalık 6 saat gibi bir zaman dilimi ayrılmıştır (M.E.B. 1998. s: 1012).

4. Pekiştireç: Eğitim durumunun alt değişkenlerinden biri de "pekiştirme"dir. Pekiştirme, bir davranışın ileride yinelenme ihtimalini artıran uyarıcıdır. Bu işlemi gerçekleştiren uyarıcılara ise "pekiştireç" adı verilmektedir (Sever, 1995. s: 36)

5. İpucu: Doğru yanıtı hatırlatıcı uyarıcı olarak tanımlanabilen ipucu, öğrenme-öğretme ortamında zamanı gelince kullanılmalıdır (Sönmez, 1996. s: 131-132).

6. Dönüt ve düzeltme: Dönüt, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek; düzeltme ise, yanlışları doğrulama, eksik ve yarım yamalak öğrenmeleri tamamlama olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1996. s: 132-133). Düzeltmelerde, her öğrenciye kendi öğrenme eksiklerini tamamlayabilmesi için ders kitabından ya da diğer kaynaklardan neleri okuması gerektiği, hangi programlı öğretim araçlarından, ses kayıt bantlarından, çalışma kitaplarından ve alıştırmalardan yararlanabileceği bildirilmiştir (Bloom, 1979. s: 123).

7. Öğrenci Katılımı: Gerçekten öğrenebilmek için bir öğrencinin kendisine sağlanan işaretlerle bir şeyler yapması gerekir. Hareketsiz haldeki bir öğrenciye sunulan işaretlerin önemli derecede bir öğrenmeye yol açması beklenmez. İster

açık, isterse örtülü olsun öğrencinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması gerekir. Bütün katılımları açık ve doğrudan gözlenebilir nitelikte olmadan (zihinsel olarak) katılıyorsa bu da bazı durumlarda açık katılma kadar etkili olabilir (Bloom, 1979. s: 119).

8. Sınıfın düzeni: Öğrenme-öğretme ortamının; hedef-davranışlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve sayısı, ışık, hava, ses , gürültü vb. gibi özelliklere göre düzenlemesi gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından en uygun oturma düzen (U) tipidir (Sönmez, 1996. s: 139-140).

9. Sevgi: Eğitim durumlarının önemli değişkenlerinden biri de sevgidir. Aynı zamanda sevgi insanın en önemli gereksinimidir. Öğretmen öğretme ortamında öğrencilerle her türlü duygu, düşünce ve beceriyi paylaşmalıdır. Bunun için her gün en fazla 5 dk. sorunlara ayırmalıdır (Sönmez, 1996. s: 144-145). Öğretmen öğrencilerini sevdiğini belli ederek olumsuz bir çok durumu ortadan kaldırmış olacaktır. Bu da eğitim durumunun oluşması için gerekli bir davranıştır.

**Değerlendirme-** Programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir. En azından programın hedeflerine ne derece ulaşıldığının da bilinmesi program geliştirme açısından çok önemlidir (Tekin, 1980. s: 12). Bütün bunları "değerlendirme" ile öğrenebiliriz. Değerlendirme ölçülebilen şeyler üzerinde yapılan bir işlemdir. Öyleyse önce ölçmenin ne olduğu tanımlanmalıdır. Ölçme, objelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak sembolik değerler verme işlemidir. Değerlendirme ise, ölçme sonucu elde edilen verilerin önceden saptanmış ölçütlere ne dereceye kadar uyduğu hakkında bir değer yargısına varma olarak tanımlanabilir (Çilenti, 1994. s: 20).

Bugün için eğitim öğretim çalışmalarında değişik ölçme araçları kullanılmakla beraber, kullanılan bu araçların geçerli, güvenilir, objektif, kullanışlı, kapsamlı ve ayırt edici olması da istenmektedir (Cemiloğlu, 1995. s:132).

Bu gün için ölçme aracı olarak iki ayrı teknik kullanılmaktadır :

1. Objektif Testler : Bu testler güvenilir ve objektif olmalarının yanında hem kolay uygulanır hem de kolay değerlendirilirler. Ancak bu tip sorular sadece bilgiyi ölçüp, beceriyi ölçemezler. Bu yönleriyle ezberciliği de teşvik ederler (Uluğ, 1993. s: 144-145).

2. Esse Tipi Testler: Bu tip testler, belli bir olgu, olay, durum ya da düşünceyi öğrencinin kendi anlatımıyla anlatmasını gerektirir. Genellikle, öğrencinin bilgiyi yeniden kendince düzenleme, özetleme ve yorumlama yeterliğini; bilgisini belli bir problemin çözümünde kullanabilme yeterliğini ve kendi düşüncelerini yazılı olarak anlatma gücünü ölçmek amacıyla kullanılırlar (Uluğ, 1993. s: 129).

Türkçe dersinin genel amacı olan “okuduğunu, dinlediğini, gözlemlediğini, sözlü ve yazılı olarak anlatabilme” becerisi ile yukarıdaki iki sınav şekli yan yana konulduğunda esse tipi testlerin daha elverişli olduğu görülür (Cemiloğlu, 1995. s: 133-134).

5. sınıflar için Türkçe’yi kullanma becerilerinin ölçülmesinde belli başlı şu yöntemler kullanılır:

1. Gözlem (Öğretmenin gözlemleri): İlk dört sınıfta olduğu gibi 5. sınıfta da ölçme ve değerlendirme yollarının başında, öğretmenin gözlemleri gelir. Çünkü öğretmen, her an öğrencilerin okula, anlama, dinleme, konuşma, yazma çalışmalarını görmekte, davranışlarını ve beceri düzeylerini izlemektedir, izlemelidir. Bunlar, öğrencinin amaçlanan davranış ve becerileri kazanıp kazanmadığını belirlemede etkili olur (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 95).

2. Okuma: Öğrencinin akıcı bir okuma becerisini kazanıp kazanmadığı, anlama göre sesine uygun bir tonlama verip veremediği, doğru bir söyleyiş becerisi kazanıp kazanmadığı ölçülür. Öğrenciye seviyesine uygun yeni metinler verip, sesiz okuma hızının ve anlama yeteneğinin gelişmesi de denetlenmelidir (Ünalın, 1999. s: 139).

3. Anlattırma: Bu, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini ölçmemize yarar. Anlattırma ile, öğrencinin bir parçayı düşünceler, duygular ve sözcükler, tipler, olaylar vb. bakımından anlayıp anlamadığı denetlenir. Ancak bu anlattırma, parçanın ezbere okunması şeklinde değil, öğrencinin kendi sözleriyle ve kendi öz anlatımıyla olmalıdır (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 96).

4. Ödevler : Ödevler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, yazıyı kağıda yerleştirme alışkanlıklarını yazım ve el yazısı becerilerini ölçmekte yardımcı olur (M.E.B. 1982. s: 87). Ödev, öğretmene, öğrencisinin düşünme, anlatma, hatta yetiştirme seviyesini gösterir. Ödev incelemesi öğretmenin vazgeçilmez bir görevidir. Bu sınıfta bir öğretim yılı içinde 8-10 yazma ödevi yaptırılabilir. Sınıfta yaptırılacak yazma ödevleri bu sayının dışındadır (Ünalın, 1999. s: 139-140).

5. Testler, yazılı yoklamalar : Bunlar, öğrencilerin anlama-yazılı anlatım ve bilgi düzeylerini öğrenebilmek amacıyla zaman zaman başvurulması gereken yollardır. Bu yoklamalarda, soruların açık, karşılıklarının kısa ve öğrenileni kapsayacak kadar çok ve çeşitli, davranış özelliklerini ölçebilir nitelikte olmasına önem verilmelidir (Kocaoluk, 1993. s: 444).

Amaçların ne derece gerçekleştiğini, dersin ve konunun amaçlarında belirtilmiş olan davranışların, okutulan içerik, uygulanan yöntemler ve kullanılan araçlarla ne kadar geliştirildiğini ölçmek ve alınan sonuçları değerlendirmek önemli bir süreçtir. Çünkü beklentilerin gerçekleşme derecesi ancak bundan sonra anlaşılacaktır (Kavcar, 1982.s: 35).

### **Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler**

Türkçe dersi ilkokuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, yazım, inşaat çalışmaları gibi etkinlik alanlarını kapsar. Bu dersin öğrencilere kazandıracığı davranış ve yeterlilik ise, anlama gücü, anlatma becerisi, dinleme ve okuma alışkanlığı, dilbilgisi ve yazım kurallarının kavranılması, dil sevgisi ve bilincinin edinilmesi biçiminde özetlenebilir.

Sayılan etkinlikler çerçevesinde belirlenen amaçlara erişilmesi için öğretim sırasında her zaman göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkelere ihtiyaç vardır. Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir: Çocuklar, Türkçe'yi evlerinde ve yakın çevrelerinde çok doğal şartlar altında öğrenmeye başlarlar.
- Öğretiminde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe Öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır (Oğuzkan, 1987. s:7-8)
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmelidir.
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortam sağlanmalıdır. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerilerini geliştirirken çoklu-ortam (multi-media)'dan yararlanılmalıdır (Demirel, 1998.b. s: 32)
- Dil, bir bilgi değil, beceri toplamıdır. Eğitim, bilim verilerine göre; beceri ise, uygulanarak kazanılır (M.E.B. 1982. s: 44).
- Bir kelime ile ilgili tasarımlar arasındaki bağılılık ne kadar kuvvetli olursa, o kelime o kadar iyi öğrenilmiş olur. Çünkü bunlardan biri, diğerlerini kolaylıkla çağırıştırır (Baymur, 1948. s: 6).
- Öğrencilere öğrendikleri dil kalıplarını kullanma fırsatı tanınmalıdır.
- Okuma metinleri otantik, özgün olmalıdır.
- Dersi planlarken öğretme etkinliklerine çeşitlilik getirilmelidir.
- Dilin kuralları öğretilirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir yaklaşım izlenmelidir.
- Verilen bilgiler günlük yaşama aktarılmalıdır.
- Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmaları ve dil becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır.
- Dili doğru ve düzgün kullanmaları konusunda öğrenciler güdülenmeli ve cesaretlendirilmelidir.
- Dil becerilerinin test edilmesi sırasında sadece öğretilen konular sorulmalıdır (Demirel, 1998.b. s: 33).

Bütün bu ilkeler Türkçe öğretiminin amacına ulaşması için vardır. Eğer ki, Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşılması isteniyorsa, mutlaka bu ilkeler çerçevesinde öğretimin yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde Türkçe öğretimi istenilen verimde gerçekleştirilemez.

### **Temel Dil Becerileri ve Öğretmen Yeterlilikleri**

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Cemiloğlu, 1995. s: 5).

Bir milletin kullandığı dil o milletin anadilidir. Anadili dünyaya gelişle birlikte okul çağına kadar doğal olarak kendiliğinden kazanılan, herhangi bir öğretim gerektirmeyen süreçtir. Aynı toplum içinde bireylerin birbirinden farklı dil kullanımları vardır. Bireylerin yaşa, eğitimlerine, yaşadıkları bölgelere, ilgi alanlarına göre farklı dil kullanımları dilin bireysel yönünü oluşturur. Ancak okullarda anadili öğretiminde temel alınan dil kurallı dildir. Kurallı Türkçe'nin konuşulan ve yazılan biçimleriyle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencileri anadillerinin temel beceri alanları olan "dinleme, konuşma, okuma ve yazma" konularında yetkinliğe ulaştırmaktır.

Türkçe öğretimi için saptanan hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde öğrencinin çevreyle etkileşimine ve iletişimine bağlıdır. Etkili bir öğrenme-öğretmenin gerçekleşebilmesi için, ortamın iyi düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin iyi desenlenmesi ve öğretmen niteliğinin iyi olması gereklidir (Topbaş, 1998. s: 17).

Türkçe öğretiminde öğretmenden beklenen roller aşağıda sıralanmıştır :

- Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenin bilgi ve gayreti başta gelir.
- Türkçe dersinde sınıfı öğrenmeye istekli halde bulundurmak.

- Çalışmaları gayeli, anlamlı ve zevkli bir şekilde yürütmek.
- Türkçe çalışmalarını ihtiyaca göre çeşitlendirmek.
- Öğrencilerde görülen ilerlemeleri taktir ve teşvik etmek.
- İşlenecek her metin için daha önce dikkatli bir hazırlık yapmış olmak.
- Planına esneklik vermelidir (Oğuzhan ve diğerleri, 1972. s:11-12).
- Türkçe derslerinde, öğrencilerin hayata atılır atılmaz en çok ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmaya özellikle önem vermelidir.
- Türkçe derslerinde çocukların yaşla gelişen yeteneklerini ve değişen ilgilerini göz önünde tutmalıdır.
- Çocuğun doğup büyüdüğü aile ocağından ve çevreden aldığı özellikler Türkçe öğretiminde dikkate alınmalıdır.
- Türkçe derslerinde seviye grupları meydana getirmelidir.
- İyi göremeyen, iyi işitemeyen, kekeme, çok heyecanlı , aşırı derecede sıkılgan öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak kendilerine yardım etmelidir (Oğuzhan ve diğerleri, 1972. s:4-5).
- Türkçe öğretmeni, her şeyden önce zengin bir genel kültüre sahip olmalı, anadilimizle ilgili duyarlı bir yapı taşımalı ve sonunda bunlara, sağlam ve geçerli bir öğretim tekniği eklemelidir (Cemiloğlu, 1995. s: 3).
- Değişik konuşma ve yazma çalışmaları sırasında ortaya çıkabilecek cümle bozukluklarını hoş görmeyen, onları öğrenciyi kırmadan düzeltten, hatta öğrencinin kendisinin düzeltmesine fırsat tanıyan bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Öğrenciyi taklitten kurtarmak ve kendine has cümle tekniğine yöneltmek için sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle söylenmesine ve yazılmasına imkan tanınmalıdır.
- Öğrencilerin cümle kurma cesaretlerini arttırmalı, değişik cümle kalıpları üzerinde hakimiyetleri sağlanmalıdır.
- Kompozisyon çalışmalarında öğrenciyi önce bilgi sahibi yapıp sonra düşünce sahibi olmaya zorlamalıdır (Cemiloğlu, 1995. s:128-129).

Dört temel dil becerilerinin ayrı ayrı inceleneceği bölümlerde bu becerilere ilişkin öğretmen yeterlilikleri ayrıca ele alınacaktır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört yeteneğe verilen önem üzerine yapılan araştırmalar aşağıdaki derecelendirme düzenini oluşturmuştur:

1.Yazılı anlatım 2.Okuma 3.Sözlü anlatım 4.Dinleme

Batılıların "Language Arts" adını verdikleri dil kavramı, temel dil becerilerinin birbirine bağlı ve bir arada, sürekli ve birbirini desteklemesi şeklindeki bir eğitimle gerçekleşmektedir. Birinin ihmali ya da gelişmemiş olması diğerlerini olumsuz etkilemektedir (Yalçın ve Tosunoğlu, 1994. s: 2).

**Anlama eğitimi bakımından-** İlköğretim okullarının her iki kademesinde de (1-3. sınıflar I. kademe 1.devre, 4-5.sınıflar 1.kademe 2.devre; 6-8.sınıflar II. kademe olarak düşünülmüştür) anadille ilgili olarak yapılabilecek bütün çalışmalar için başlıca iki temel hedeften birisi "Anlama"dır (Cemiloğlu, 1995. s: 68).

Türkçe programında "anlama" temel amacı gerçekleştirilirken izlenecek yollar ayrı ayrı tekniklerle:

1. Dinleyip izleyerek anlama,
2. Okuyarak anlama.

Temel dil becerilerinden olan bu iki beceri "dinleme", "okuma" aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir.

**1. Dinleme:** İnsan yaşamında dinlemenin ve dinleneni anlamanın ayrı bir önemi vardır. Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinilmiş olması gerekir. Radyo, teyp ve televizyon gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır. Bu durumda çocukların artık diğer bakımlardan olduğu kadar izleme ve dinleme bakımından da yetiştirilmeleri gereklidir (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 41).

Okulda yapılan öğretimde, öğrencinin zamanının çoğu dinlemeyle geçmektedir. Dinleme yalnız okulda değil; toplumsal yaşamın her alanında aynı oranda geçerli bir etkinlik türüdür. Gerçekten de bireyin günlük yaşantısı içinde yer alan etkinliklerin önemli bir bölümü dinlemeye ilişkindir (Uluğ, 1995. s: 69).

Dilin dört alt becerisi (dinleme, okuma; konuşma, yazma) içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğer üçüne göre daha az önemsenmektedir. Bu durum, batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde de böyledir. Bu yanılığın temel sebebi, dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalarda günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığı kazanılmamasının etkisi görülür (Ünalın, 1999. s:66).

Öğretmenlerin dinleme eğitimi için uymaları gereken temel ilkeler vardır.

Bunlar:

- Dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.
- Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü olanaklarından yararlanılmalıdır. Özellikle müzik ve konferans dinleme, film ve piyes seyretme, eğitsel kollarda görev alma gibi öğrencilere dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma bakımından çok önemlidir.
- Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.
- Dinleme eğitiminde kasetçalar, TV, Video gibi modern öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitimindeki başarı kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.
- İstekli, amaçlı, ilgili, eleştirici ve sempatik dinleyici yetiştirmenin yolları aranmalıdır (Yalçın ve Tosunoğlu, 1994. s: 13-15).
- Çocuğun anlama ve bilgi seviyesine göre konular seçilmeli yahut konular bu seviyeye indirgenerek anlatılmalı; yaşadıklarına benzeyen, anılarını uyandıran hikayeler, şiirler, tiyatrolar okunmalıdır.

Edebi eserler seçilirken günün olaylarına, atmosferine uygun olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

- Dinlenecek her konu için günün en uygun saati seçilmelidir. Bu ilke, zaten haftalık çalışma programı yapılırken de göz önünde tutulur. Çocukların aç oldukları saatlerde dikkat yorucu konular dinletilmemelidir.

- Sınıf dışında ve içinde sessizlik olmalıdır.

- Dersaneye, konuşanın rahatça görülebileceği bir düzen verilmelidir; örneğin sıralar, at nalı şeklinde dizilebilir.

- Öğrenciler rahat oturabilmelidir; elleri, ayakları bir şeyle meşgul olmamalıdır.

- Ağır işiten öğrenciler ön sıralara oturtulmalıdır (Göğüş. 1968. s: 51-52).

- Çocukların dinleme güçleri değişik olabilir. Öğretmen bu gücü derste ve küme çalışmalarında geliştirici tedbirler almalıdır.

- Öğrencilere, kişisel ilişkilerde dinlemenin bir görgü kuralı olduğu kavratılmalıdır. Özellikle, konuşanın sözünü kesmemek, düşünceleri kabul edilmese bile nezaketle cevap vermek gerektiği belirtilmeli ve bunlarla ilgili alışkanlıklar kazandırılmalıdır (M.E.B. 1982. s: 45).

- Öğrenciye bir konuşma ya da sanat eseri dinletmeye başlamadan önce, bir "amaç" verilmelidir.

- Hikayeler tekerlemeler okunmadan önce: "Siz de tekrar edeceksiniz iyi dinleyin" diyerek dikkatli bir dinleme sağlanabilir.

- Emirlerin yaptırılmak üzere dinletilmesi, iyi dinleme alışkanlığı vermesi bakımından yaptırılmalıdır.

- Şu türlü çalışmalar, öğrencilerde dinleme melekelerini artırır: Yol tarifini dinleme; bilmece dinleme; bildiri, ilan, haber dinleme; bir konuşmayı bilgi almak için dinleme, radyoda belli programları dinleme (Göğüş. 1968. s: 51).

**2. Okuma:** Dil kurallarına uyarak yazılı iletişimlerini, sözlü mesaj (iletişim) haline getirmek, kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıya varmaktır (Ruşen, 1994. s:22).

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki türlü yapılmaktadır.

Sesli okuma; gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Ünalın, 1999. s: 84). Bu tür

okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır.

Okuma metinleri seçilirken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Seçilen yazı konu bakımından eğitici, ilginç ve güncel olmalıdır.
- Düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların seviye ve yaşlarına uygun olmalıdır.
- Kelime, deyim ve terim bakımından sade, açık ve çocukların seviyesine uygun olmalıdır.
- Anlatım bakımından anlaşılır olmalıdır.
- Bir derste bitecek uzunlukta olmalıdır.

Sesli okumada amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan çalışmalarda konuşur gibi okumaya önem verilmesi gerekir (Oğuzkan ve Kavcar, 1987. s: 39).

Sessiz okuma; ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar.

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek amacıyla uygulanacak başlıca yollar şunlar olabilir:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirtilmelidir.
- Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışılırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır (Demirel, 1996.b. s: 70).
- Öğretmen okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş haline getirmemelidir.
- Okuma eğitiminde güdüleyici yöntemler kullanılmalıdır.
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine imkan sağlayacak eğitim durumlarının oluşturulması gerekmektedir (Sever, 1995. s: 20-21).

- Bir parçanın okunması gereksiz yere tekrarlanmamalıdır.
- Kelime, düşünce ve paragraf açıklamaları, yanlışları düzeltmeler, gerekmedikçe okuma sonuna bırakılmalı ve önce öğrencilere yaptırılmalı.
- Özellikle edebi yazılar yüksek sesle okunmadan evvel öğrencilerin kendi kendilerine okumuş olmaları sağlanmalıdır.
- Bazı uygun metinlerin, grup halinde okunması biçimindeki çalışmalara yer verilmelidir.
- Okunan parçada anlamlarını bilmedikleri her kelimeyi birer birer açıklamaktan çok, bütünün kavranmasına önem verilmelidir.
- Öğrencilerin hepsinin aynı derecede güzel okumaları beklenmemelidir. Bunun için okumada seviye grupları kurarak anlamlı ve güzel okuma becerisi geliştirilmelidir.
- Öğrencilere boş zamanlarında kitaplardan yararlanma alışkanlığı kazandırılmalı, ihtiyaç duydukları kitapları ve konuları arayıp bulma yolları kendilerine öğretilmelidir (M.E.B. 1982. s: 47-48).
- Öğrenciye, okuduğu metni iyi anlamasını sağlayacak anahtarlar verilmelidir.
- Öğrencinin, okuduğunu iyice anladıktan sonra, eleştirci bir tutum göstermesi sağlanmalıdır.
- Okuduğu metin nedeniyle görüş ve davranış geliştirmesi istenmelidir.
- Okuduğu metinlerle öğrencinin hayal ve duyu gücünün geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencinin, çevresini ve olayları doğru olarak yorumlamasına yardımcı olunmalıdır (Kantemir, 1983. s: 18-19).

Türkçe öğretiminin beceri alanları içinde ele aldığımız dinleme ve okuma "anlama" gücünü geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Ancak bir dili bilmek, o dille söyleneni, yazılanı anlayabilmek kadar; duyu, düşünce ve tasarımlarını o dille anlatabilmek de demektir.

İnsanlar arasındaki iletişimi engelleyen en önemli unsur belki de "anlatılanı anlamaya çalışmaktan çok hep anlatarak anlaşılmayı istemektir."

**Anlatım eğitimi bakımından-** Program, anlatım çalışmalarında şu amaçları belirtmiştir: "Çocuğa gördüğünü, yaşadığını, duyduğunu zihinde canlandırdığını, okuduğunu ve düşündüğünü söz ve yazı ile, doğru, amaca uygun ve güzel olarak anlatma yeteneğini kazandırmak."

Öğrencilere yaşlarına göre kendi ana dillerinde bu melekeleri kazanmalarına çalışmak, ilkokulların büyük ödevlerindedir; çünkü anlatımın, sözlü yahut yazılı iki yolunun da hayatta her insan için büyük önemi ve faydası vardır; öğrenim süresince de çocuğun bilgilerini ve düşündüklerini anlatma ihtiyacı bakımından önemi büyüktür. Öğretmen, öğrencilerinin konuşmaları ve yazıları üzerinde gereği kadar durarak doğru kuralları öğretmeli, öğrencilerin bu kabiliyetlerini geliştirmeye çalışmalıdır (Göğüş, 1968. s: 41). Aşağıda, bu çalışmaların nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur.

**1. Konuşma :** İnsanların en önemli ihtiyaçlarından biri, diğeriyle iletişim kurmaktır. En etkin iletişim yolu ise sözel iletişim yani konuşmadır (Acarlar, 1997. s: 78). Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 1995. s: 21).

Dilin en yaygın kullanım alanı olan konuşma, ilköğretim okullarının önem taşıyan bir faaliyetidir. Öğrenciyi hayata hazırlama anlayışı göz önüne getirilince bu önem bir kat daha artmaktadır.

İlkokulun ikinci devresinde (4-5.sınıflar) neden-sonuç ilişkisini kapsayacak şekilde olay anlatımı biraz daha önem kazanır. Sınırlandırılmış sorular ve cevaplar, bir çevrenin tanıtılması, bir atasözünün açıklanması türünden, çerçevesi daraltılmış çalışmalara yer verilir (Cemiloğlu, 1995. s:70-71).

Konuşma, eğitimin temel aracıdır (Ünalın, 1999. s: 108). Bu bakımdan konuşmanın ilkelerini iyi bilmek gerekmektedir.

Konuşmanın ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz :

1. Her konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.
2. Konuşmada içtenlik, doğruluk, doğallık ve canlılık olmalıdır.
3. Dili açık, anlaşılır olmalı ve doğru biçimde kullanılmalı.
4. Konuşmacı ses tonunu ayarlayabilmeli, kullandığı sözcüklerin anlam farklılığı ve duygu yüklerini sesiyle verebilmeli.
5. Konuşurken sözcüklerin arasında gereksiz sesler çıkarmamalı, sözcük ve sözcük öbeklerinden sonra verilen durak seslerini iyi ayarlamalı.
6. Her şeyden önce kendi konuştuklarına kendi inanmalı.
7. Konuşma beceri ve alışkanlığının, dinleme, okuma ve konuşmakla kazanılacağını bilerek bu alışkanlıkları edinmeye çalışmalı (Koç ve Müftüoğlu. 1998. s: 74).
8. Söz söylemekte kendine güveni geliştiren ilk, son ve şaşmaz olan yol, söz söylemektir (Carnegie, 1996. s:31).
9. Çocuğun dil gelişimi diğer alanlardaki gelişimleriyle yakından ilgilidir.
10. Dil gelişimi bireyseldir, bireyin kendine özgüdür.
11. Dil gelişimi, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır.
12. Dil gelişimi, çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve bir şeyler söylemek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.
13. Dil gelişimi yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir (Demirel, 1996.b. s: 57).

Çocuğun konuşmayı öğrenmesi ve kullanması bu ilkelerin göz önünde tutulmasıyla mümkün olur.

Konuşma beceri ve alışkanlığını geliştirmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görev "öğretmen konuşmaktan çok, konuşturmasını bilmelidir." sözleriyle ifade edilebilir. Bu konuda öğretmenlerin aşağıdaki etkinlikleri en iyi bir biçimde yerine getirmeleri gerekmektedir.

- Öğrencilere, derslerin yanı sıra önceden hazırlık yapmadıkları güncel bir olay, sanatsal ya da kültürel bir etkinlik üzerinde kişisel görüş, gözlem, kanı değerlendirmelerine yönelik konuşmalar yaptırmak,

- Öğrencinin söyledikleri içinde yanlış ya da paylaşılamayan bir düşünce ya da görüşü saygı ile dinlemek, karşı görüş ya da görüş ayrılıklarını aynı saygı sınırları içinde belirtmek, öğrencileri de bu tür tutum ve davranışa alıştırmak,

- Sınıf içinde yaptırılacak konuşma ve tartışmaların konularını öğrencilerin bilgi, birikim ve düzeylerine göre seçmek,

- Öğrencilerin hem dikkatle dinlemesini, hem konuşma ve tartışmalara katılmasını hem de konu üzerinde düşünce geliştirmesini sağlamak amacıyla onlara birtakım sorular sormak,

- Konuşma yanlışlıklarını konuşmaların sonunda düzeltmek,

- Öğrencileri ilgi ve sabırla dinlemek ve onları konuşmaya katılabilmelerini sağlayıcı bir tutum içinde olmak,

- Değişik konuşma biçimlerini (günlük konuşma, tanıtma, tanışma, telefon konuşması, açıklama konuşması, tartışma, söyleşme, dertleşme gibi) ve türlerini (münazara, açıkoturum, panel, forum gibi) öğrencilere tanıtmak, bunlarla ilgili uygulamalar yaptırmak,

- Sınıf içinden başlayarak değişik toplantılarda öğrencilere konuşma ve tartışma imkanı sağlayarak onları topluluk önünde konuşturmak (Koç ve Müftüoğlu, 1998. s: 74-75),

- Öğrencilerin doğal bir biçimde konuşmaları için ortam hazırlamak,

- Sınıfta iyi konuşma örneği vermek; güzel, düzgün konuşmak, sözleri iyi ve doğru telaffuz ederek öğrencilere örnek olmak,

- Öğrencileri konuşturma konusunda küçük dramtizasyona yer vermek (M.E.B. 1982. s: 48-50),

- Mümkün olduğu kadar mutedil ve teşvik edici bir dil kullanmak,

- Konuşurken, hikaye anlatırken en doğru ve en temiz bir dille ifadeye önem vermek,

- Konuşma eğitiminde öğrencinin dilinin önce yaşının dili olduğu gerçeğinden hareket etmek,

- Öğrencinin öğretmeni anlayabilmesi için mümkün mertebe çocuk diliyle konuşmak,

- Konuşurken tabiiliği muhafaza etmek, yapmacık sözlerden kaçınmak (Baymur, 1948. s: 19-25).

**2. Yazma:** Yazılı anlatım, öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır (Kavcar, 1987. s: 53). Bu anlatımı gelişigüzel değil, belli bir düzen, disiplin ve ahenk içinde anlatmaktır (Öner, 1996. s: 44). Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır (Demirel, 1996.b. s: 75). Güzel yazabilmek için güzel konuşmak gerekir. Çünkü dildeki sesleri, ekleri, kelimeleri doğru telaffuz ederek bunları yazıya doğru geçirmek mümkün olur. Bu bakımdan yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası kabul edilir (Alperen, 1998. s: 8).

Bir aktarma aracı olması, öğrenci açısından, yazmanın önemini arttırmaktadır. Nitekim, özellikle araştırma ve ödevlerin hazırlanmasında, yazıyla anlatma konusu ayrı bir önem kazanmaktadır. Ayrıca yazılı anlatım, konuşmadan sonra en çok başvurulan bir anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminde başarılı olabilmek için kültürel birikim ve dilin güçlü bir şekilde kullanılması gerekir. Kültürel birikim, bireyin gördüğü öğrenim düzeyi, yaşadığı çevre, yaşam anlayışı, gözlem ve inceleme yeteneği, tartışma-eleştireme gücü ve okuma yeterliliği ile doğrudan ilgili ve bir anlamda bütün bunların toplamıdır (Uluğ, 1995. s: 87-88).

Yazılı anlatımın eksikliği ya da hiç yapılmaması öğrencileri bir çok becerilerden yoksun bırakır. Yazılı kompozisyon eğitimi okullarda gerektiği gibi bu beceriye yeteri kadar önem verilse öğrencinin önüne yepyeni ufuklar açılır. Yazılı anlatımda gerçek başarıyı sağlayan öğrenci, geleceğe güvenle bakar (Öner, 1996. s: 44-45).

İlköğretim ikinci devrede, olaya dayalı edebiyat eserleri (öykü, masal, fabl, anı yazısı vb.) ölçü alınarak, biraz daha derinlemesine, (özetleme, anafikir bulma, yarım bırakılmış olayı tamamlama gibi ), gibi yorumlatma denemelerine yer verilir.

Yine ikinci devrede, günlük hayatta kullanılan yazım çalışmalarından mektup, davetiye, kutlama kartı, dilekçe, telgraf gibi çeşitlemelerin örnekleri üzerinde uygulamalar yaptırılır, öğrenci birinci devreye göre biraz daha uzun ve sağlam cümle kurmaya karşı özendirilir (Cemiloğlu, 1995. s: 71-72).

Yazma beceri ve alışkanlığı öğrencilere kazandırılırken öğretmen;

- Yazma için doğal bir takım fırsatlar kullanılmalıdır.
- Öğretim çalışmalarına ilişkin sonuçların yazılmasına sık sık yer vermelidir.
- Yazma ödevleri için öğrencilerin serbest yazmalarını sınırlayacak planlar vermemelidir.

- Yaşanmış ya da izlenmiş olayların yazılması söz konusu olduğu zaman, öğrencileri görmedikleri, yaşamadıkları, incelemedikleri konuları yazmaya zorlamamalıdır.

- Öğrencilerin kendi konuşmalarına uygun yalın ve yapmacıksız bir dille yazmalarına önem vermelidir.

- Öğrencilerden konuları belli uzunlukta yazmalarını istememelidir.
- Öğrencilere yazı yazmak için yeterince zaman bırakılmalıdır.
- Öğrencilerin, yazılarını bir kez kendi kendilerine veya arkadaşlarına okumalarını alışkanlık haline getirmelidir.

- Öğrenciler yazarken, yazım ve söz dizim kurallarına, yazı ilkelerine uymaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte yazım kurallarına uymanın yazmaya engel olmasına ve ürkeklik uyandırmasına da çalışılmalıdır.

- Öğrencilere doğru ve güzel yazılmış kitap ve yazıları okutup inceletmeli.
- Yazılı anlatımda kelimeleri doğru yazmaları üzerinde sürekli olarak durmalıdır.

- İmla kuralları üzerinde önemle durmalıdır.

- Söyleyerek yazdırma çalışmalarına yer vermelidir. Ancak bu bilinen kelimelerden oluşmalı, bilinmeyen kelimeler önceden açıklanmalıdır.

- Yazımı öğrenilen kelimeler bir deftere yazdırılmalıdır.
- Ortak yanlışlar üzerinde sınıfça durmalıdır.

- Kelimelerinin yazımında Yazım Klavuzu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca kabul edilen sözlüklerden yararlanmalıdır. Bu alışkanlık haline getirilmelidir (M.E.B 1982. s: 51-54).

Yukarıda bahsedilen dört temel dil becerisinin (Anlama "dinleme-okuma"; Anlatım "konuşma-yazma") birbirleri ile karşılıklı ilişkilerinin olduğu ortadadır. Birindeki aksaklığın, diğerlerini de olumsuz etkileyeceği ilk bakışta görülmektedir. Bu bakımdan çocuklara dil öğretilirken, dili meydana getirdiği kabul edilen bu dört ana unsur ile ilgili ayrıntının, hiçbir maddesinin ihmal edilmeden verilmesi gerekir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim müfettişleri, ilköğretim I. Kademe 5.Sınıf Türkçe Dersi Programının "Anlama ve Anlatım " ile ilgili hedef-davranışlarını kazandırabilme düzeyleri bakımından, öğretmenleri ne derece yeterli görmektedirler? Öğretmenleri. öğretim aşamasında en iyi değerlendirebilecek kişilerin ilköğretim müfettişleri olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle öğretmenleri yeterli görmeleri bakımından ilköğretim müfettişlerinin kanılarına başvurulmuştur. Türkçe dersinin büyük bir bölümünü teşkil ettiği içindir ki, "anlama (dinleme-okuma)" ve "anlatım (konuşma-yazma)" bu araştırmaya konu olmuştur. Müfettişlerin bu araştırmada, öğretmenlerin kıdemlerini bilmeleri söz konusu değildir. Bu nedenle öğretmen kıdemleri alınmamıştır.

### **Alt Problemler**

**A) İlköğretim Müfettişleri, İlköğretim I. Kademe 5.Sınıf Türkçe Dersi Programında yer alan;**

#### **1. "Anlama Eğitimi" bakımından:**

- 1.1. "Dinleme becerileri" ne ilişkin hedef-davranışlarını,
- 1.2. "Okuma becerileri"ne ilişkin hedef-davranışlarını,

#### **2. "Anlatım Eğitimi" bakımından:**

- 2.1. "Konuşma becerileri"ne ilişkin hedef-davranışlarını,
- 2.2. "Yazma becerileri"ne ilişkin hedef-davranışlarını kazandırabilme

düzeyleri yönüyle öğretmenleri ne derece yeterli görmektedirler?

**B) Müfettişlerin, öğretmenleri yeterli görmeleri bakımından;**

1. Kıdemlerine,
2. Eğitim durumlarına göre, aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Hipotezler**

**A) İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe dersi programında yer alan;**

1. "Anlama Eğitimi" bakımından;
  - 1.1. "Dinleme becerileri"ne ilişkin hedef davranışlarını,
  - 1.2. "Okuma becerileri"ne ilişkin hedef davranışlarını,
2. "Anlatım Eğitimi" bakımından;
  - 2.1. "Konuşma becerileri"ne ilişkin hedef davranışlarını,
  - 2.2. "Yazma becerileri"ne ilişkin hedef davranışlarını kazandırabilme

düzeyleri yönüyle öğretmenler yeterli değildirler.

**B) Müfettişlerin, öğretmenleri yeterli görmeleri bakımından;**

1. Kıdemlerine,
2. Eğitim durumlarına göre, aralarında anlamlı bir fark yoktur.

### **İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu kısmında, Türkiye'de yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Işık (1991) tarafından, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla "İlkokul öğretmenlerinin, İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine ilişkin görüşleri" konulu araştırmada, öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yüzde 34,44 ünün sesli ve sessiz okuma becerileri ile ilgili hedef-davranışı bütün öğrencilerin kazandığını, yüzde 46,51'i ise, öğrencilerin yarısından çoğunun bu hedef davranışları kazandığını belirtmektedirler.

Kaya (1985) tarafından, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşme derecesini belirlemek amacıyla "İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği" konulu araştırmada öğretmen görüşlerini almak üzere anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğretmen görüşlerinde, "dinlediğini ve okuduğunu

anlama" amacı, yüzde 55,88 oranında en fazla gerçekleşen amaçlardan birisi olarak belirtilmektedir.

Kaya'nın aynı araştırmasında "okuduğunu anlama becerisi", "yazılı anlatım becerisi" ne ilişkin toplam başarı oranları 24,66 ile 34,73 oranında değişmektedir. Kaya, bu yüzdelerin Türkçe dersi için belirlenen geçer not yüzdesinin çok altında kaldığını ve ilkokulda verilen Türkçe eğitimi ile programda yer alan hedeflere ulaşamadığını belirtmektedir.

Hastaoğlu (1986) tarafından, Türkçe dersinin, Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla "Türkçe Dersinin, Milli Eğitimin Amaçlarını Gerçekleştirme Düzeyi" konulu araştırmasında öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yüzde 86,49'u Türkçe dersinin, Milli Eğitimin amaçlarını "kısmen" gerçekleştirdiğini, yüzde 10,81'i ise "tamamen" gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Sever (1985) tarafından, Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirme derecesini belirlemek amacıyla "Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programının Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yüzde 76'sı Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini Milli Eğitimin amaçlarını "kısmen" gerçekleştirdiğini, yüzde 10'u "tamamen" gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Belgüzar (1988) tarafından, Türkçe dersinde bilişsel alanla ilgili hedeflerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla "İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyleri" konulu araştırmasında öğrencilere test uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; öğrencilerin gerek okuduğunu anlama, gerek dilbilgisi kurallarını uygulamada tam öğrenmenin alt sınırı olan 0,70 düzeyine bile ulaşamadıkları ve okullarımızdaki Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda yapılan araştırmalarda varılan ortak sonuç, Türkçe dersi programının ve öğretiminin yetersizliği konusudur. Bizim yaptığımız bu araştırmanın sonuçları da yukarıdaki araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yapmış olduğumuz bu araştırmada, Türkçe dersi “anlama (dinleme-okuma)” ve “anlatım (konuşma-yazma)” öğretiminin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Yapılan araştırmaların çoğunda ya öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ya da öğrencilere test uygulanmıştır. Program geliştirme ekibi içinde bulunan müfettişin ise, bu alanda yapılan hiçbir araştırmada görüşlerine başvurulmamıştır. Müfettişlerin görüşleri, program geliştirme açısından değer taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, mevcut durumu yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Acaba öğretmenlerin kendileri ne derece yeterlidir? Bu sorulara cevap vermesi bakımından bu araştırma önemlidir.

Anadilini gelişigüzel öğrenen bir çocuğun, dilinin kurallı bir dil olduğunu ve bu kurallara uygun olarak dilini kullanması gerektiğini bir program dahilinde öğretmesi bakımından İlköğretim I. kademedeki Türkçe dersi çok önem arz etmektedir.

Gelişen ve hızla değişen teknoloji ile birlikte programlar da gelişmektedir. Programların gelişmesi, öğretimin ve öğrenmenin daha verimli ve etkili olmasını sağlaması açısından önemlidir.

Programların uygulayıcısı ve geliştirme faaliyetlerinin temeli durumunda olan öğretmen, programı ve öğretmeni yöneten ve denetleyen, gerekli rehberliği yapan yönetici ve müfettiş program geliştirme sürecinde bulunan kişilerin odak noktasını teşkil etmektedir.

Mevcut İlköğretim Türkçe dersi programının amaçlarının bu programdan geçen bireylere istenilen düzeyde kazandırılmadığı görülmektedir. Eğer bir programdan geçen öğrenci o programın hedef davranışlarını istenilen düzeyde kazanamıyorsa, aksaklık programın kendinde ya da uygulayıcı durumunda olan öğretmendedir. Programın uygulayıcısı durumunda olan öğretmen, Türkçe dersi programının “Anlama ve Anlatım” öğretiminde yeterli midir? sorusunun cevabı program geliştirme süreci açısından çok önemlidir.

Bu araştırma ile, İlköğretim Türkçe dersi öğretiminde, öğretmenlerin yeterliliklerinin tespit edilmesi ve bu alandaki program geliştirme sürecine bilimsel bir katkıda bulunulabileceği düşünülmüştür.

### **Sayıtlar**

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem grubundaki ilköğretim müfettişlerinin görüşleri objektif ve kendi görüşleridir.
2. Anketin geçerliliği konusunda görüşlerine başvurulmuş uzmanların kanısı geçerli ve güvenilirdir.
3. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden, "İlköğretim müfettişlerinin sayısına" ilişkin alınan bilgiler doğrudur.
4. İl Nüfus Müdürlüklerinden, "Evrende bulunan illerin" nüfus sayılarına ilişkin alınan bilgiler doğrudur.
5. Örneklem, evreni yeterince temsil etmektedir.
6. Örneklem grubundaki ilköğretim müfettişlerinin kanıları geçerli ve güvenilirdir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma:

1. 1997-1998 öğretim yılında Çanakkale, İstanbul, Edirne ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli toplam (169) sayıda ilköğretim müfettişi ile,
2. İlköğretim I. Kademe 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimine ilişkin "Anlama (dinleme-okuma), "Anlatım (konuşma-yazma)" yeterlilikleri ile sınırlıdır.
3. Sınıf öğretmenleri kapsam dışıdır.
4. Marmara Bölgesi ile sınırlıdır.

## Tanımlar

Araştırmada geçen bazı tanımlar aşağıda verilmektedir:

**Katılma Derecelerinin Yeterli Olması:** Her sorunun karşısındaki beşli ölçekte, "Hiç'e 1", "Az'a 2", "Orta'ya 3", "Çok'a 4", ve "Pekçok'a 5" işareti koyan deneklerin, işaretlemelerinden elde edilen ortalamaların ya da ortalamaların ortalamasının 3,50 ve daha yukarısı olması hali.

**Katılma Derecesinin Yeterli Olmaması:** Her maddenin karşısındaki beşli ölçekte, "Hiç'e 1", "Az'a 2", "Orta'ya 3", "Çok'a 4" ve "Pekçok'a 5" işareti koyan deneklerin, işaretlemelerinden elde edilen ortalamaların ya da ortalamaların ortalamasının 2,50 ve daha aşağı olması hali.



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan bilgi toplama yöntemi, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut durumun “ne” olduğunun ortaya konması söz konusu olduğundan araştırma betimsel niteliktedir.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'ndeki (Türkiye'nin diğer bölgeleri kapsam dışıdır) iller teşkil etmektedir. Bu iller: Çanakkale-Balıkesir; İstanbul-Kocaeli (İzmit)-Adapazarı (Sakarya); Edirne-Kırklareli-Tekirdağ; Bursa-Bilecik-Yalova'dır.

Araştırmada örneklem seçiminde evreni teşkil eden Marmara Bölgesindeki iller “küme örnekleme” yolu ile coğrafi yakınlık esas alınarak gruplandırılmış ve “eleman örnekleme” yolu ile bu gruplar içinde en fazla nüfusa sahip 3 il ve araştırmacının görev yaptığı Çanakkale de dahil olmak üzere 4 ilde görev yapan toplam (169) ilköğretim müfettişi örnekleme oluşturmuştur.

Örnekleme teşkil eden iller ve müfettiş sayıları aşağıdaki şekildedir:

- Çanakkale (merkez) toplam (25) ilköğretim müfettişi
- İstanbul (merkez) toplam (40) ilköğretim müfettişi
- Edirne (merkez) toplam (28) ilköğretim müfettişi
- Bursa (merkez) toplam (76) ilköğretim müfettişi

İstanbul'da görev yapan ilköğretim müfettişlerinin sayısının oldukça fazla olması nedeni ile bu sayının yaklaşık % 25'i olan (40) kişilik müfettiş grubu örnekleme alınmıştır.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi Çanakkale ili, grup içinde en fazla nüfusa sahip iller arasında olmamasına rağmen, araştırmacının söz konusu ilde görev yapması ve dolayısıyla veri toplama kolaylığı da düşünülerek örnekleme dahil edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma, amacı ve modeli doğrultusunda veri toplama aracı olarak, beşli dereceleme (Likert tipi) ölçekli anket formu geliştirilmiştir. (EK 1)

Anket hazırlanırken, ilk aşamada Türkçe öğretimi içerisinde yer alan "Anlama (dinleme-okuma)" ve "Anlatım (konuşma-yazma)" ile ilgili literatür taranmış, gerekli incelemeler yapılmıştır. Bu inceleme sonunda "İlköğretim öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yeterlilikleri" ne ilişkin (80) madde belirlenmiştir. Sonraki aşamada uzmanların ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda anket soruları (60) madde ile sınırlandırılmıştır.

Anket 2 bölümden oluşmuştur; birinci bölümde kişisel bilgiler (şu anda görev yaptığı il, kıdem ve en son mezun olduğu okul) ile ilgili üç soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretimine "Anlama (dinleme-okuma), Anlatım (konuşma-yazma)" ilişkin (60) adet yeterlilik maddesi sıralanmıştır. Sıralanan her maddenin karşısında, müfettişlerin öğretmenleri yeterli görme derecelerini ölçmek amacı ile beşli ölçek (Likert tipi) hazırlanmıştır. Seçeneklerde "hiç" ve "pekçok" arasında değişen beşli dereceleme yapılmış ve her seçeneğe en olumsuzdan en olumluya doğru 1'den 5'e kadar puan verilmiştir.

Anketin güvenilirliğini test etmek amacıyla Çanakkale'deki 5 ilköğretim müfettişine uygulanmış ve konu alanı uzmanlarının incelemesinden sonra anket uygulamaya hazır olarak son halini almıştır.

Evrendeki illerin nüfus bilgileri en son nüfus sayımı baz alınarak bu illerdeki Nüfus Müdürlüklerinden elde edilmiştir.

Örnekleme teşkil eden illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin sayısı yine bu illerdeki İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden elde edilmiştir.

Anketler, örnekleme oluşturan illerdeki Teftiş Kurulu Başkanları ile birebir görüşülerek 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ortasında uygulanmak üzere ilköğretim müfettişlerine dağıtıldı. Anketler, Edirne, İstanbul ve Çanakkale'den 1998 yılı sonunda posta ile geri gönderildi. Bursa ilinden de posta ile ancak; 1999'un ortalarında geri gönderildi. Bursa ilindeki bu gecikme, bütün gayretimize rağmen önlenemedi. Dolayısı ile bu çalışmamızda bizi süre bakımından sıkıntıya düşürdü.

Örnekleme olarak seçilen toplam (169) ilköğretim müfettişine anket verilmiş anketlerden (43) tanesi bazı maddeleri cevapsız bırakma ve anketi geri göndermeme gibi nedenlerle değerlendirmeye alınmamış ve toplam (126) adet anket değerlendirmeye alınmıştır. Çanakkale iline toplam "25" adet anket gönderildi. "17" adet anket doldurulmuş, "3" adet anket eksik doldurulmuş olarak geri gönderildi. Edirne iline toplam "28" adet anket gönderildi. "17" adet anket doldurulmuş olarak geri döndü. "11" adet anket ise geri gönderilmedi. İstanbul iline toplam "40" adet anket gönderildi. "38" adet anket doldurulmuş, "2" adet anket doldurulmamış olarak geri döndü. Bursa iline toplam "76" adet anket gönderildi. "54" adet anket doldurulmuş, "5" adet anketin bazı maddeleri cevapsız bırakılmış olarak geri gönderildi. "17" adet anket ise geri gönderilmedi.

Ölçme aracındaki maddelerin Türkçe Öğretiminde Yeterliliklere göre dağılımı aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

**A) Anlama Eğitimi Bakımından;**

- a) 1-15. sorular; dinleme'ye ilişkin öğretim yeterlilikleri (15 soru)
- b) 16-26. sorular; okuma'ya ilişkin öğretim yeterlilikleri (11 soru)

**B) Anlatım Eğitimi Bakımından;**

- a) 27-46. sorular; konuşma'ya ilişkin öğretim yeterlilikleri (20 soru)
- b) 47-60. sorular; yazma'ya ilişkin öğretim yeterlilikleri (14 soru)

## Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme aracından elde edilen veriler, araştırmanın değişkenlerine göre kodlanarak puanlanmıştır. Araştırmanın birinci değişkeni, "Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Yeterlilikleri" dir. İkinci değişkenleri ise, "Müfettişlerin kıdemi ve en son mezun oldukları okul durumları" olarak belirlenmiştir. İstatistiksel analiz, ikinci değişkenlerin, birinci değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir.

İstatistiksel işlemlerde, aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), yüzdellik ve standart sapma ( $S$ ), ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında "t-testi", çoklu grup karşılaştırmalarında ise "varyans analizi" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla bilgisayardan (SPSS paket programından) yararlanılmıştır.

İkili değişkenler arasındaki farklılıkların anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan sınamada güven düzeyi olarak 0,5 alınmıştır.

A grubunda bulunan alt problemlere yönelik olarak, 1'den 5'e kadar olan derecelendirme ölçeği beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

<u>Seçenekler</u>	<u>Verilen Puanlar</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Hiç.....	1.....	0,50-1,49
Az.....	2.....	1,50-2,49
Orta.....	3.....	2,50-3,49
Çok.....	4.....	3,50-4,49
Pekçok.....	5.....	4,50-5,49

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde “İlköğretim I. Kıdeme 5. Sınıf Türkçe Dersi Programı hedef-davranışlarının kazandırılabilmesine ilişkin öğretmen yeterlilikleri “ konulu anketten elde edilen verilerin analizi ve araştırmacı tarafından yapılan bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmaya katılan ilköğretimde görev yapan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

TABLO 1

#### GURUBUN KIDEM VE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE DAĞILIMI

EĞİTİM DURUMU												
Kıdem	2 Yıllık Okul		Müfettişlik Kursu		4 Yıllık Okul		4 Yıllık Eğitim Yönetimi ve Teftiş Prog.		Diğer		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-1	-	-	-	-	-	-	1	0,79	-	-	1	0,79
2-5	1	0,79	2	1,59	5	3,97	21	16,67	-	-	29	23,02
6-10	3	3,38	10	7,94	5	3,97	5	3,97	-	--	23	18,25
11-16	7	5,56	18	14,29	6	4,76	1	0,79	-	-	32	25,40
17-24	3	2,38	9	7,14	5	3,97	3	2,38	-	-	20	15,87
25-Üzeri	5	3,37	7	5,56	7	5,56	2	1,59	-	-	21	16,67
Toplam	19	15,08	46	36,51	28	22,22	33	26,19	-	-	126	100

Çalışma evreni içinde kıdem ve eğitim durumuna göre dağılım **Tablo 1**'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde müfettişlik kursu mezunlarının genel toplam açısından değerlendirildiğinde % 36.51'lik bir oran ile en büyük gurubu oluşturduğu görülmektedir. 11-16 yıl kıdeme sahip müfettişlik kursu mezunları çalışma evreninde % 14.24'lik bir oranla temsil edilirken bu oran 6-10 yıl arasında % 7.94,

17-20 yıl arasında % 7.14, 25 yıl ve üzeri % 5.56, 2-5 yıl arasında % 1.59 olarak gözlenmiştir.

Çalışma evreninde 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı mezunlarının temsil oranı % 26.19'dir. Bu oran 2-5 yıl arası kıdeme sahip deneklerde % 16.67, 6-10 yıl arasında % 3.97 , 17-24 yıl arasında % 2.38 , 25 yıl ve üzerinde % 1.59, 0-1 ve 11-16 yılları arasında ayrı ayrı % 0.79 olarak gözlenmiştir.

Çalışma evreninde 4 yıllık okul mezunlarının temsil oranı toplam % 22.22 iken bu oran 25 ve üzeri kıdeme sahip müfettişlerde % 5.56, 11-16 yıl arası kıdeme sahip olanların % 4.76, 2-5, 6-10 ve 17-24 yıl arası kıdeme sahip olanların ayrı ayrı her biri % 3.97 olarak paylaşılmaktadır.

2 yıllık okul mezunu müfettişlerin dağılımı ise % 15.08'lik oranla en alt sırada yer almaktadır. 2 yıllık okul mezunu gurubunda bulunan müfettişlerin % 5.56'sını 11-16 yıl kıdeme sahip olanlar % 3.97'sini 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar, % 2.38'ini 6-10 yıl arası, % 2.38'ini 17-24 yıl arası ve % 0.79'unu da 2-5 yıl arası kıdeme sahip müfettişler oluşturmaktadır.

### **MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; DİNLEME ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin kıdem durumlarına göre Türkçe öğretiminde, anlama eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla 6 guruba ayrılan elemanların, hazırlanan ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Bununla ilgili bilgiler **Tablo 2** 'de verilmiştir

TABLO 2

**MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN;  
DİNLEME ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA  
DERECELERİ**

Sorular	KIDEM DURUMLARI													
	0-1		2-5		6-10		11-16		17-24		25+			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Ss
1	2,00	0	3,03	0,778	3,56	0,728	3,21	0,751	3,40	0,821	3,04	0,93	3,4	0,67
2	2,00	0	3,03	0,499	3,17	0,717	2,87	0,871	3,30	0,657	3,19	0,93	2,93	0,61
3	3,00	0	2,51	0,829	2,86	0,694	2,78	0,792	2,65	0,745	2,61	1,12	2,74	0,70
4	2,00	0	2,62	0,820	2,82	0,834	2,87	0,976	2,95	1,099	2,71	1,31	2,66	0,84
5	3,00	0	3,27	0,751	3,30	0,822	3,21	0,906	2,95	1,050	3,00	0,89	3,12	0,74
6	2,00	0	2,86	0,693	3,13	0,920	3,12	0,833	3,50	0,889	3,19	1,08	2,97	0,74
7	2,00	0	2,89	0,860	3,47	0,730	3,34	0,827	3,10	0,912	3,04	0,92	2,97	0,71
8	3,00	0	3,51	0,829	3,60	0,988	3,25	1,078	3,40	0,940	6,19	1,21	3,33	0,84
9	3,00	0	2,62	0,862	3,21	0,850	3,18	0,896	3,00	0,858	2,76	1,04	2,96	0,75
10	1,00	0	2,27	0,996	2,73	0,137	2,68	0,965	2,55	1,050	2,47	1,03	2,45	0,86
11	2,00	0	2,06	0,704	2,73	0,137	2,96	0,967	2,85	1,089	2,61	0,81	2,54	0,78
12	2,00	0	2,55	0,686	3,13	0,815	3,12	0,871	5,85	0,988	2,47	1,08	2,09	0,74
13	3,00	0	3,00	0,655	3,47	0,846	3,25	0,880	3,25	0,910	2,85	1,01	3,14	0,72
14	3,00	0	2,65	0,769	2,95	0,638	3,00	0,762	3,35	1,089	2,80	1,17	2,96	0,74
15	3,00	0	3,10	0,817	3,13	0,815	3,125	0,609	3,05	0,887	2,80	0,98	3,03	0,68
Toplam	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	2,4	0	2,80	2,77	3,15	0,84	3,06	0,87	3,08	0,93	2,85	1,03	2,90	0,74

N=126

Müfettişlerin kıdem durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri **Tablo 2** 'de verilmiştir. **Tablo 2** 'de görüldüğü gibi müfettişlerin anket sorularına verdikleri cevaplar kıdemleri dikkate alınarak incelendiğinde, anlama eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma yönünden her 6 kıdem grubu da 2.90'lık bir değerle "orta" derecede yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ankette yer alan "iyi bir dinleyici olma" maddesine 6-10 yıl kıdeme sahip müfettişlerin verdikleri cevapların 3.56'lık bir değerle "çok" düzeyinde olması dikkat çekicidir. Ankette yer alan "Ağır işiten öğrencileri ön sırada oturtma" maddesine verilen cevaplar incelendiğinde ise, 2-5 yıl kıdeme sahip müfettişlerin 3.51'lik bir değerle "çok" düzeyde yeterli gördükleri gözlenmiştir. Yine ankette yer alan "müzik ve konferans dinleme, film ve piyes seyretme alanlarından

**faydalanma”** maddesinde 0-1 yıl kıdeme sahip müfettişlerin, öğretmenleri 1.00'lık bir değerle **“hiç”** düzeyinde yeterli görmeleri dikkat çekicidir.

### MÜFETTİŞLERİN KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; OKUMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ

Müfettişlerin kıdemlerine göre, anlama eğitimi bakımından; okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirleye bilmek için 6'ya ayrılan gruplardan her birinin puan ortalamaları ile standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Müfettişlerin kıdemlerine göre, anlama eğitimi bakımından okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirleyen, ölçme aracının ilgili maddelerinden aldıkları puanlar **Tablo 3** 'de görülmektedir.

**TABLO 3**

### MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; OKUMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ

Sorular	KIDEM DURUMLARI													
	0-1		2-5		6-10		11-16		17-24		25+			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Ss
16	3,00	0	2,93	0,704	3,17	0,778	3,12	0,793	2,95	0,826	2,90	1,136	3,01	0,71
17	4,00	0	3,06	0,753	3,39	0,722	3,31	0,859	3,45	0,759	3,14	1,062	3,29	0,69
18	4,00	0	3,24	0,872	3,21	0,795	3,15	0,808	3,15	0,813	3,14	0,854	3,32	0,69
19	2,00	0	2,72	0,751	2,86	0,968	2,966	0,933	3,15	0,745	2,80	1,078	2,75	0,75
20	3,00	0	3,06	0,704	3,04	0,928	3,06	0,914	3,10	0,968	3,00	1,095	3,04	0,77
21	2,00	0	2,41	0,780	2,78	0,850	3,06	0,801	2,95	0,605	2,76	0,995	2,66	0,67
22	2,00	0	2,86	0,833	2,86	0,869	3,18	0,821	3,15	1,137	3,04	1,117	2,85	0,80
23	2,00	0	2,48	0,738	2,86	0,920	2,90	0,893	2,85	0,671	2,66	1,017	2,25	0,71
24	2,00	0	2,48	0,949	2,82	0,834	3,03	0,782	2,80	1,056	2,80	1,167	2,19	0,80
25	1,00	0	2,37	0,820	3,00	0,905	2,87	0,793	2,85	0,875	2,57	1,028	2,44	0,74
26	2,00	0	2,34	0,814	2,73	0,810	2,78	0,941	2,50	0,761	2,42	1,165	2,46	0,75
Toplam	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss
	2,45	0	2,72	0,79	2,97	0,852	3,04	0,85	2,99	0,84	2,84	1,06	<b>2,80</b>	<b>0,73</b>

N=126

Kıdemlerine göre müfettişlerin, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma düzeyleri **Tablo 3** 'de verilmiştir. **Tablo 3** 'de görüldüğü gibi, müfettişlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar kıdemleri açısından incelendiğinde her 6 kıdem grubunun da öğretmenleri okuma öğretiminde 2.80'lik bir değerle "orta" derecede yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ankette bulunan "sesli okuma yaparken doğal bir ses tonu kullanma" ve "imla amaçlı örnek okumalarda öğrencilerin kitaptan takip etmelerini isteme" maddelerine 0-1 yıl kıdeme sahip müfettişler bu maddenin her birine ayrı ayrı 4.00'lık bir değerle "çok" düzeyinde yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ankette yer alan "öğrencinin okuma eğilimini saptama ve o yönde geliştirme" maddesine 0-1 yıl kıdeme sahip müfettişlerin verdikleri cevapların 1.00'lık bir değerle "hiç" düzeyinde olması dikkat çekicidir.

### **MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; KONUŞMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin kıdem durumlarına göre, anlatım eğitimi bakımından ; konuşma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla 6 guruba ayrılan deneklerin, hazırlanan ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Bununla ilgili veriler **Tablo 4** 'de verilmiştir.

TABLO 4

**MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM  
EĞİTİMİ BAKIMINDAN; KONUŞMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Sorular	KIDEM DURUMLARI													
	0-1		2-5		6-10		11-16		17-24		25+		$\bar{X}$	Ss
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
27	3,00	0	2,79	0,819	3,34	0,647	3,28	0,851	3,25	0,786	3,09	1,091	3,125	0,699
28	3,00	0	2,82	0,848	3,39	0,839	3,43	0,878	3,50	0,761	2,95	1,024	3,181	0,725
29	3,00	0	2,65	0,414	3,21	0,850	3,15	0,677	3,20	0,768	2,71	0,956	2,986	0,677
30	3,00	0	2,79	0,726	3,13	0,694	3,06	1,014	3,20	1,056	2,71	0,956	2,981	0,741
31	3,00	0	2,93	0,884	3,17	0,778	3,00	0,950	3,30	0,865	3,14	1,108	3,09	0,764
32	3,00	0	3,00	0,707	3,43	0,662	3,46	0,803	2,75	1,118	2,90	1,136	3,09	0,737
33	2,00	0	2,89	0,673	3,43	0,728	3,12	0,871	3,25	0,851	2,95	0,921	2,94	0,674
34	3,00	0	2,68	0,930	2,95	0,825	2,96	0,782	2,65	0,813	2,42	0,676	2,776	0,671
35	2,00	0	2,86	0,953	3,21	0,902	3,09	0,963	2,85	0,988	2,71	1,231	2,786	0,839
36	2,00	0	2,79	0,774	3,21	0,736	3,15	0,920	3,20	0,834	3,00	0,949	2,891	0,702
37	3,00	0	2,55	0,783	3,08	0,949	3,06	1,045	2,85	0,875	2,33	0,856	2,811	0,751
38	3,00	0	2,62	0,775	3,13	0,815	3,06	0,878	3,05	0,605	2,57	0,676	2,905	0,624
39	2,00	0	2,68	0,604	3,04	0,706	3,12	0,871	2,90	0,641	2,76	1,136	2,75	0,659
40	2,00	0	2,65	0,614	3,17	0,717	3,06	0,878	3,05	0,759	2,85	0,910	2,796	0,646
41	2,00	0	2,86	0,789	3,43	0,662	3,18	0,859	3,10	0,852	2,95	0,973	2,92	0,689
42	2,00	0	2,58	0,907	3,00	0,798	3,09	0,777	2,95	0,686	2,57	0,746	2,698	0,652
43	3,00	0	2,96	0,778	3,08	0,848	3,06	0,914	2,90	0,912	2,66	1,065	2,943	0,752
44	3,00	0	5,89	0,724	3,34	0,647	3,18	0,896	2,90	0,852	2,66	0,913	2,995	0,672
45	2,00	0	2,31	0,850	2,91	0,848	3,31	0,738	2,90	1,021	2,61	1,161	2,673	0,769
46	2,00	0	2,75	0,951	3,39	0,839	3,25	0,950	2,60	0,883	2,71	1,056	2,783	0,779
Toplam	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	2,5	0	2,752	0,794	3,202	0,774	3,144	0,875	3,017	0,846	2,762	0,977	2,90	0,71

N=126

Müfettişlerin kıdem durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; konuşma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri **Tablo 4** 'de verilmiştir.

**Tablo 4** 'de görüldüğü gibi, müfettişlerin kıdem durumlarını dikkate alarak Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; konuşma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik anket maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde 2.90'lık bir değerle "**orta**" derecede öğretmenleri yeterli gördükleri görülmektedir.

**MÜFETTİŞLERİN, KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin kıdemlerine göre, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirleyebilmek için 6 'ya ayrılan gruplardan her birinin puan ortalamaları ile standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Müfettişlerin kıdemlerine göre, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerinin düzeylerini belirleyen ölçme aracının ilgili sorularından aldıkları puanlar **Tablo 5** 'te görülmektedir.

**TABLO 5**

**ÖĞRETMENLERİN KIDEM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Sorular	KIDEM DURUMLARI													
	0-1		2-5		6-10		11-16		17-24		25+		$\bar{X}$	Ss
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
47	3,00	0	2,75	0,830	3,08	0,900	3,18	0,780	3,05	0,759	2,80	1,030	2,976	0,716
48	3,00	0	2,44	0,827	3,08	0,949	3,25	0,762	3,20	0,768	2,85	0,910	2,97	0,702
49	3,00	0	2,72	0,882	3,34	0,775	3,06	0,801	3,00	0,725	2,76	1,136	2,98	0,719
50	2,00	0	2,65	0,857	3,04	0,767	3,09	0,856	2,90	0,912	2,61	0,921	2,715	0,718
51	2,00	0	2,55	0,783	3,00	0,739	3,00	0,803	3,00	0,795	2,71	1,007	2,71	0,687
52	2,00	0	2,17	0,889	2,73	0,864	2,84	0,920	2,55	0,826	2,33	1,065	2,436	0,760
53	2,00	0	2,58	0,907	2,91	0,733	2,87	0,942	2,75	0,910	2,71	0,902	2,636	0,732
54	2,00	0	2,31	0,850	2,95	0,878	2,93	0,840	2,50	0,827	2,33	0,966	2,503	0,726
55	3,00	0	2,89	0,900	3,52	0,898	3,15	0,808	3,05	0,826	2,76	1,044	3,061	0,746
56	4,00	0	3,03	1,117	3,56	0,590	3,18	0,738	3,30	1,081	3,14	1,108	3,668	0,772
57	3,00	0	2,79	0,819	3,08	0,848	3,06	0,840	2,85	0,875	2,47	0,981	2,875	0,727
58	2,00	0	2,55	0,948	2,69	0,926	3,18	0,780	2,90	0,912	2,57	0,926	2,693	0,748
59	3,00	0	2,86	0,990	3,26	0,864	3,09	0,928	2,85	0,933	2,85	1,315	2,985	0,838
60	2,00	0	2,31	0,930	2,69	0,974	3,00	0,803	2,75	0,851	2,61	0,865	2,56	0,737
Toplam	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	2,57	0	2,614	0,894	3,066	0,836	3,062	0,828	2,903	0,857	2,678	1,012	2,80	0,74

N=126

Kıdemlerine göre müfettişlerin, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma düzeyleri **Tablo 5** 'de verilmiştir.

**Tablo 5**'te görüldüğü gibi müfettişlerin kıdem durumları ve anket maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları dikkate alındığında her 6 kıdem grubu da öğretmenleri yazma öğretiminde 2.80'lik bir değerle "**orta**" derecede yeterli buldukları belirlenmiştir.

"**Öğrenciler tarafından yazılan yazılardan, en güzel ve okunaklı olanı teşhir etme**" maddesine verilen cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 3.56'lık bir değerle "**çok**" cevabını verdikleri görülmektedir. Yine "**Yazıları sınıftaki tahtaya güzel ve okunaklı yazma**" maddesine verilen aritmetik ortalamaların incelendiğinde, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 3.52'lik bir değerle "**çok**" cevabını verdikleri dikkat çekmektedir.

### **MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; DİNLEME ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin eğitim durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla eğitim durumlarına göre 4 guruba ayrılan deneklerin hazırlanan ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Bununla ilgili veriler **Tablo 6**'da verilmiştir.

TABLO 6

**MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA  
EĞİTİMİ BAKIMINDAN; DİNLEME ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Sorular	EĞİTİM DURUMLARI									
	2 Yıllık Okul		Müfettişlik Kursu		4 Yıllık Okul		4 Yıllık Eğitim Yönet. Ve Teftiş.			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Ss
1	3,15	1,119	3,41	0,777	3,10	0,685	3,12	0,740	3,195	0,83
2	3,05	0,870	3,10	0,795	3,14	0,891	3,00	0,559	3,072	0,756
3	3,00	1,000	2,69	0,840	2,64	0,780	2,54	0,754	2,717	0,843
4	2,63	1,116	2,91	1,007	2,96	0,962	2,54	0,905	2,76	0,997
5	2,73	1,098	3,21	0,814	3,07	0,979	3,42	0,614	3,107	0,876
6	3,05	0,848	3,34	0,924	3,14	0,891	2,84	0,795	3,092	0,864
7	3,21	0,787	3,45	0,862	3,03	0,793	2,84	0,870	3,132	0,828
8	3,05	0,970	3,36	1,082	3,42	1,034	3,57	0,867	3,35	0,988
9	3,10	0,737	3,26	0,953	2,78	0,957	2,60	0,788	2,935	0,858
10	2,89	0,737	2,86	1,185	2,25	0,887	2,09	0,843	2,522	0,913
11	3,15	0,958	2,95	1,010	2,46	0,962	2,03	0,585	2,647	0,878
12	2,84	1,119	3,06	0,929	2,75	0,844	2,57	0,751	2,805	0,91
13	3,52	0,841	3,26	0,953	2,89	0,916	3,06	0,609	3,182	0,829
14	3,15	0,834	3,13	0,934	2,78	1,031	2,66	0,645	2,93	0,861
15	3,21	0,855	2,97	0,856	2,92	0,900	3,18	0,584	3,07	0,790
Toplam	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	3,048	0,919	3,13	0,928	2,88	0,900	2,44	0,727	2,90	0,87

N=126

Eğitim durumlarına göre müfettişlerin, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma düzeyleri **Tablo 6** 'da verilmiştir.

**Tablo 6**'da görüldüğü gibi müfettişlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar eğitim durumları dikkate alınarak incelendiğinde öğretmenleri dinleme eğitimine ilişkin her 4 grup da 2.90'lık bir değerle "orta" derecede yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

"**Ağır işiten öğrencileri ön sıralara oturtma**" maddesine 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı grubunun 3.57'lik bir değerle "çok" düzeyde yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. "**Öğrencilerden dinlediklerinin tekrarını isteme**"

maddesine 2 yıllık okul grubu müfettişlerin verdikleri cevapların 3.52'lik bir değerle "çok" düzeyinde olması dikkat çekicidir.

### MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; OKUMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ

Müfettişlerin eğitim durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirleyebilmek için 4'e ayrılan guruplardan her birinin puan ortalamaları ile standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Müfettişlerin eğitim durumlarına göre, okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri **Tablo 7**'de verilmiştir.

**TABLO 7**

### MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; OKUMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ

Sorular	EĞİTİM DURUMLARI									
	2 Yıllık Okul		Müfettişlik Kursu		4 Yıllık Okul		4 Yıllık Eğitim Yönet. ve Teftiş.			
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	Ss
16	2,89	0,737	3,17	0,877	2,92	0,858	2,96	0,810	2,985	0,82
17	2,94	0,911	3,32	0,896	3,35	0,731	3,30	0,770	3,227	0,827
18	3,15	0,765	3,17	0,877	3,17	0,723	3,24	0,867	3,182	0,808
19	2,94	0,621	2,86	0,980	3,10	1,066	2,69	0,728	2,897	0,848
20	2,94	0,911	3,04	1,010	3,00	0,861	3,18	0,769	3,04	0,887
21	2,73	0,872	2,97	0,802	2,82	0,863	2,51	0,795	2,87	0,833
22	3,15	1,119	3,10	0,924	2,82	0,905	2,96	0,883	2,872	0,957
23	2,68	0,749	2,97	0,906	2,85	0,891	2,36	0,699	2,715	0,811
24	2,89	0,937	4,97	1,022	2,82	0,945	2,42	0,792	2,775	0,924
25	3,15	0,688	2,93	0,879	2,53	0,922	2,30	0,847	2,727	0,834
26	2,52	1,020	2,65	0,971	2,53	0,922	2,48	0,755	2,545	0,917
Toplam	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss
	2,907	0,848	2,743	0,922	2,9	0,798	2,763	0,792	2,80	0,86

N=126

Eğitim durumlarına göre müfettişlerin , okuma öğretimine ilişkin ğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7**'de grldđđ gibi her 4 eğitim grubu da okuma öğretimine ilişkin öğretmenleri 2.80'lik bir değerle "**orta**" derecede yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

### **MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; KONUŞMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin eğitim durumlarına göre, Türkçe ğretiminde anlatım eğitimi bakımından; konuşma öğretimine ilişkin ğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini belirlemek için 4'e ayrılan graplardan her birinin puan ortalamaları ve standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Müfettişlerin eğitim durumlarına göre konuşma öğretimine ilişkin ğretmen yeterliliklerine katılma derecelerine belirleyen lme aracının ilgili maddelerinden aldıkları puanlar **Tablo 8**'de görülmektedir.

TABLO 8

**MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM  
EĞİTİMİ BAKIMINDAN; KONUŞMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Sorular	EĞİTİM DURUMLARI									
	2 Yıllık Okul		Müfettişlik Kursu		4 Yıllık Okul		4 Yıllık Eğitim Yönet. Ve Teftiş.			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	Ss
27	3,26	0,806	3,26	0,828	3,21	0,995	2,84	0,755	3,42	0,846
28	3,31	0,946	3,41	0,933	3,25	0,928	2,84	0,712	3,202	0,879
29	3,21	0,631	3,32	0,818	2,71	0,854	3,00	0,704	3,06	0,751
30	3,10	1,100	3,08	1,007	3,00	0,816	2,72	0,626	2,975	0,887
31	3,26	0,872	2,17	0,996	3,17	0,863	2,78	0,820	2,845	0,887
32	3,26	0,933	3,41	0,909	2,92	1,016	2,87	0,696	3,115	0,888
33	2,26	0,653	3,15	0,868	2,17	0,945	2,90	0,723	2,62	0,797
34	2,94	0,705	2,86	0,833	2,64	0,780	3,60	0,899	3,01	0,804
35	2,78	1,134	3,10	0,948	2,89	1,133	2,87	0,893	2,91	1,027
36	2,36	0,831	2,10	0,875	3,03	0,922	3,81	0,727	2,825	0,838
37	2,84	0,898	3,02	1,064	2,64	0,870	2,57	0,792	2,767	0,906
38	3,00	0,816	3,00	0,816	2,78	0,738	3,00	0,792	2,944	0,790
39	3,05	0,705	2,21	0,841	2,64	0,870	2,60	0,609	2,625	0,756
40	2,05	0,705	3,21	0,841	2,00	0,848	2,57	0,561	2,46	0,738
41	2,94	0,911	3,23	0,874	3,42	0,690	2,69	0,728	3,07	0,800
42	2,84	0,765	2,06	0,772	2,92	0,900	2,00	0,711	2,704	0,787
43	2,78	0,855	2,93	1,083	3,03	0,744	3,00	0,750	2,935	0,858
44	2,84	0,834	2,08	0,985	3,07	0,813	2,96	0,585	2,737	0,804
45	2,90	0,937	3,06	0,998	2,89	0,916	3,24	0,751	3,022	0,900
46	2,78	0,976	3,17	1,060	3,10	0,875	2,63	0,859	2,92	0,942
Toplam	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
	2,888	0,85	2,891	0,917	2,874	0,875	2,891	0,734	2,90	0,84

N=126

Eğitim durumlarına göre müfettişlerin, konuşma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri **Tablo 8**'de verilmiştir.

**Tablo 8**'de görüldüğü gibi her 4 eğitim grubunun da konuşma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri 2.90'lık bir değerle "orta" olarak belirlenmiştir.

**MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ**

Müfettişlerin eğitim durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlatım eğitimi bakımından; yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini belirleyebilmek için 3'e ayrılan gruplardan her birinin puan ortalamaları ile standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçme aracının ilgili maddelerinden aldıkları puanlar **Tablo 9**'da görülmektedir.

**TABLO 9**

**MÜFETTİŞLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM  
EĞİTİMİ BAKIMINDAN; YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE  
KATILMA DERECELERİ**

Sorular	EĞİTİM DURUMLARI									
	2 Yıllık Okul		Müfettişlik Kursu		4 Yıllık Okul		4 Yıllık Eğitim Yönet. Ve Teftiş.			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{\bar{X}}$	Ss
47	3,05	0,780	3,23	0,848	3,03	0,962	2,54	0,666	2,962	0,814
48	3,10	0,737	3,36	0,799	2,89	0,916	2,36	0,699	2,927	0,787
49	3,21	0,918	3,10	0,924	3,00	0,770	2,63	0,822	2,985	0,858
50	3,00	0,816	3,08	0,939	2,82	0,814	2,51	0,755	2,852	0,831
51	3,21	0,713	2,97	0,830	2,82	0,905	2,45	0,711	2,862	0,789
52	2,78	0,976	2,65	0,971	2,53	0,838	2,21	0,893	2,542	0,919
53	2,63	0,895	2,86	0,980	2,75	0,701	2,69	0,883	2,732	0,864
54	2,68	0,885	2,73	0,929	2,75	0,967	2,30	0,770	2,615	0,887
55	3,36	0,684	3,30	0,891	2,82	1,020	2,81	0,846	3,072	0,860
56	3,42	0,902	3,26	0,905	3,14	0,932	3,18	1,044	3,25	0,945
57	3,89	0,994	3,04	0,918	2,89	0,786	2,60	0,788	3,105	0,871
58	3,05	0,780	3,00	0,966	2,78	0,917	2,36	0,786	2,797	0,861
59	3,10	1,049	3,13	1,046	2,92	1,052	2,78	0,857	2,982	1,001
60	2,94	0,705	2,91	0,939	2,78	0,833	2,09	0,765	2,68	0,810
Toplam	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss	$\bar{\bar{X}}$	Ss
	3,101	0,845	3,044	0,906	2,851	0,886	2,536	0,805	2,80	0,86

N=126

Eğitim durumlarına göre müfettişlerin, yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri **Tablo 9**'da verilmiştir.

**Tablo 9**'da görüldüğü gibi her 4 eğitim grubunda da, yazma öğretimine ilişkin, öğretmenleri 2.80'lik bir değerle **"orta"** derecede yeterli buldukları belirlenmiştir.

**"Öğrencilere kural ezberletmekten kaçınma"** maddesine verilen cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde iki yıllık okul mezunlarının 3.89'luk bir değerle **"çok"** cevabını verdikleri görülmektedir.

**"Sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle yazılmasına imkan tanıma"** maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması incelendiğinde 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı mezunlarının 2.45'lik bir değerle **"az"** derecede yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

**"Yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları, öğrencinin kendisine buldurup, düzelttirme"** maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması incelendiğinde 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı mezunlarının 2.36'lık bir değerle **"az"** derecede yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

**"Öğrencilerin rapor yazabilmesi için çalışmalar yaptırma"** maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması incelendiğinde 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı mezunlarının 2.30'luk bir değerle **"az"** derecede yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

**"Yazılı anlatım çalışmalarında, konu seçimini öğrenciye bırakma"** maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması incelendiğinde 4 yıllık eğitim yönetimi ve teftiş programı mezunlarının 2.21'lik bir değerle **"az"** derecede yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

TABLO 10

**MÜFETTİŞLERİN KIDEM VE EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE TÜRKÇE  
ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; DİNLEME ÖĞRETİMİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİNİ  
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI**

<b>BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER</b>									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
1	G.Arası	120	75.83	0.63	0,08	122	79.87	0.65	0.30
	G.İçi	5	6.48	1.29		3	2.45	0.81	
	Toplam	125	82.32			125	82.32		
2	G.Arası	120	67.20	1.56	0,22	122	70.83	0.58	0.87
	G.İçi	5	3.99	1.79		3	0.37	0.12	
	Toplam	125	71.20			125	71.20		
3	G.Arası	120	84.82	0.70	0,70	122	84.34	0.69	0,30
	G.İçi	5	2.10	0.42		3	2.57	0.85	
	Toplam	125	86.92			125	86.92		
4	G.Arası	120	120.86	1.00	0,80	122	119.21	0.97	0,26
	G.İçi	5	2.34	0.46		3	3.99	1.33	
	Toplam	125	123.21			125	123.21		
5	G.Arası	120	93.08	0.77	0,68	122	89.42	0.73	0,05
	G.İçi	5	2.41	0.48		3	6.07	2.02	
	Toplam	125	95.50			125	95.50		
6	G.Arası	120	91.79	0.76	0,16	122	93.05	0.76	0,10
	G.İçi	5	6.17	1.23		3	4.91	1.63	
	Toplam	125	97.76			125	97.76		
7	G.Arası	120	86.39	0.72	0,09	122	85.77	0.70	0,01*
	G.İçi	5	7.10	1.42		3	7.72	2.57	
	Toplam	125	93.50			125	93.50		
8	G.Arası	120	122.75	1.02	0,68	122	122.58	1.00	0,35
	G.İçi	5	3.18	0.63		3	3.36	1.12	
	Toplam	125	125.94			125	125.94		
9	G.Arası	120	97.42	0.81	0,11	122	95.25	0.78	0,00*
	G.İçi	5	7.37	1.47		3	9.54	3.18	
	Toplam	125	104.80			125	104.80		
10	G.Arası	120	127.29	1.06	0,34	122	11.98	0.95	0,00*
	G.İçi	5	6.08	1.21		3	16.38	5.46	
	Toplam	125	133.37			125	133.37		
11	G.Arası	120	106.76	0.88	0,01*	122	98.37	0.80	0,00*
	G.İçi	5	14.43	2.88		3	22.83	7.61	
	Toplam	125	121.20			125	121.20		

\*P&lt;0,05

(TABLO 10 DEVAMI)

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
12	G.Arası	120	93,06	0,77	0,02*	122	98,64	0,80	0,12
	G.İçi	5	10,43	2,08		3	4,85	1,61	
	Toplam	125	103,50			125	103,50		
13	G.Arası	120	88,06	0,73	0,20	122	88,16	0,72	0,07
	G.İçi	5	5,43	1,08		3	5,33	1,77	
	Toplam	125	93,50			125	93,50		
14	G.Arası	120	93,29	0,77	0,17	122	93,79	0,76	0,07
	G.İçi	5	6,19	1,23		3	5,70	1,90	
	Toplam	125	99,49			125	99,49		
15	G.Arası	120	78,98	0,65	0,78	122	78,90	0,64	0,45
	G.İçi	5	1,62	0,32		3	1,70	0,56	
	Toplam	125	80,61			125	80,61		

\*P&lt;0,05

Müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına göre Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; dinleme öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini değerlendirmeye yönelik varyans analizi sonuçları **Tablo 10**'da yer almaktadır.

**Tablo 10**'daki sonuçlara göre müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonucunda hesaplanan **f 0.05** anlamlılık düzeyinde **f** tablosundaki değerlere göre daha küçük olduğu anlaşıldığından, müfettişlerin, dinleme öğretimine ilişkin öğretmenleri yeterli buma dereceleri, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştırılmamaktadır. Ancak;

"Öğrencilerin rahat oturabilmelerini sağlama" maddesinin eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçlarındaki **f 0.01**'lik bir değerle **0.05** anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

"Kasetçalar, tv., video gibi araçlardan yararlanma" maddesinin kıdem durumlarına göre varyans analizi sonuçlarındaki **f 0,01**'lik bir değerle **0,05**

anamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddelere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

“Müzik ve konferans dinleme, film ve piyes seyretme alanlarından faydalanma” maddesine verile müfettiş cevapları eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçlarındaki f değeri 0.00’lık bir değerle, 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

“Dinleme eğitimi amaçlı yapma” maddesine verilen müfettiş cevapları kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki f değeri 0.02 bir değerle; 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

TABLO 11

**MÜFETTİŞLERİN KIDEM VE EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLAMA EĞİTİMİ BAKIMINDAN; OKUMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI**

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
16	G.Arası	120	85,42	0,71	0,83	122	85,22	0,69	0,49
	G.İçi	5	1,50	0,30		3	1,70	0,56	
	Toplam	125	86,92			125	86,92		
17	G.Arası	120	883,73	0,69	0,49	122	84,45	0,69	0,34
	G.İçi	5	3,08	0,61		3	2,37	0,79	
	Toplam	125	86,62			125	86,62		
18	G.Arası	120	82,56	0,68	0,94	122	83,42	0,68	0,98
	G.İçi	5	0,86	0,17		3	0,12	0,04	
	Toplam	125	83,42			125	83,42		
19	G.Arası	120	97,15	0,80	0,54	122	97,81	0,80	0,35
	G.İçi	5	3,28	0,65		3	2,63	0,87	
	Toplam	125	100,44			125	100,44		
20	G.Arası	120	100,49	0,83	0,99	122	99,76	0,81	0,79
	G.İçi	5	0,11	0,02		3	0,84	0,28	
	Toplam	125	100,61			125	100,61		
21	G.Arası	120	79,58	0,66	0,05	122	83,01	0,68	0,11
	G.İçi	5	7,63	1,52		3	4,20	1,40	
	Toplam	125	87,21			125	87,21		

\*P<0,05

(TABLO 11 DEVAMI)

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
22	G.Arası	120	106,43	0,88	0,55	122	108,05	0,88	0,54
	G.İçİ	5	3,53	0,70		3	1,90	0,63	
	Toplam	125	109,96			125	109,96		
23	G.Arası	120	87,78	0,73	0,35	122	84,14	0,68	0,01*
	G.İçİ	5	4,08	0,81		3	7,72	2,57	
	Toplam	125	91,87			125	91,87		
24	G.Arası	120	107,95	0,89	0,33	122	106,93	0,87	0,07
	G.İçİ	5	5,26	1,05		3	6,27	2,09	
	Toplam	125	113,21			125	113,21		
25	G.Arası	120	92,02	0,76	0,03*	122	89,26	0,73	0,00*
	G.İçİ	5	9,69	1,93		3	12,44	4,19	
	Toplam	125	101,71			125	101,71		
26	G.Arası	120	98,59	0,82	0,38	122	102,37	0,83	0,87
	G.İçİ	5	4,39	0,87		3	0,61	0,20	
	Toplam	125	102,99			125	102,99		

\*P&lt;0,05

Müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına göre Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini değerlendirmeye yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11'deki sonuçlara göre müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonucunda hesaplanan **f 0.05** anlamlılık düzeyinde **f** tablosundaki değerlere göre daha küçük olduğu anlaşıldığından, müfettişlerin, okuma öğretimine ilişkin öğretmenleri yeterli bulma dereceleri, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştırılmamaktadır. Ancak;

**“Öğrencilere, seviyelerine göre çeşitli kaynaklardan bilgi toplama tekniği kazandırma”** maddesine verilen müfettiş cevapları eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçlarındaki **f** değeri **0.01**'lik bir değerle; **0.05** anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Öğrencinin okuma eğilimini saptama ve o yönde geliştirme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdem durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.03** ve eğitim durumlarına göre varyans analizi

sonucundaki  $f$  değeri de 0.00'lık bir değerle; 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

TABLO 12

**MÜFETTİŞLERİN KIDEM VE EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; KONUŞMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI**

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	Varyans Kaynağı	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
27	G.Arası	120	86,00	0,71	0,19	122	87,51	0,71	0,15
	G.İçi	5	5,42	1,08		3	3,91	1,30	
	Toplam	125	91,42			125	91,42		
28	G.Arası	120	91,44	0,76	0,03*	122	94,74	0,77	0,04
	G.İçi	5	9,77	1,95		3	6,46	2,15	
	Toplam	125	101,21			125	101,21		
29	G.Arası	120	78,16	0,65	0,04*	122	72,85	0,59	0,00*
	G.İçi	5	7,79	1,55		3	13,10	4,36	
	Toplam	125	85,96			125	85,96		
30	G.Arası	120	96,72	0,80	0,40	122	97,98	0,80	0,31
	G.İçi	5	4,20	0,84		3	2,94	0,98	
	Toplam	125	100,92			125	100,92		
31	G.Arası	120	101,93	0,84	0,78	122	99,91	0,81	0,18
	G.İçi	5	2,10	0,42		3	4,12	2,40	
	Toplam	125	104,03			125	104,03		
32	G.Arası	120	93,18	0,77	0,03*	122	96,20	0,78	0,03*
	G.İçi	5	10,24	2,04		3	7,21	2,40	
	Toplam	125	103,42			125	103,42		
33	G.Arası	120	78,54	0,65	0,12	122	82,45	0,67	0,40
	G.İçi	5	5,90	1,18		3	1,99	0,66	
	Toplam	125	84,44			125	84,44		
34	G.Arası	120	79,82	0,66	0,19	122	82,47	0,67	0,40
	G.İçi	5	5,03	1,00		3	2,38	0,79	
	Toplam	125	84,85			125	84,85		
35	G.Arası	120	120,91	0,95	0,45	122	123,80	1,01	0,60
	G.İçi	5	4,79	1,00		3	1,90	0,63	
	Toplam	125	125,71			125	125,71		
36	G.Arası	120	86,09	0,71	0,29	122	86,75	0,71	0,15
	G.İçi	5	4,52	0,90		3	3,86	1,28	
	Toplam	125	90,61			125	90,61		

\*P<0,05

(TABLO 12 DEVAMI)

BAGIMSIZ DEGIŞKENLER									
SORU	Varyans Kaynağı	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
37	G.Arası	120	100,09	0,83	0,03*	122	105,99	0,86	0,15
	G.İçi	5	10,54	2,10		3	4,64	1,54	
	Toplam	125	110,63			125		110,63	
38	G.Arası	120	71,40	0,59	0,04*	122	76,77	0,62	0,45
	G.İçi	5	7,04	1,40		3	1,66	0,55	
	Toplam	125	78,44			125	78,44		
39	G.Arası	120	78,27	0,65	0,23	122	73,08	0,59	0,00*
	G.İçi	5	4,588	0,91		3	9,77	3,25	
	Toplam	125	82,85			125	82,85		
40	G.Arası	120	73,25	0,61	0,13	122	70,26	0,57	0,00*
	G.İçi	5	5,35	1,07		3	8,34	2,78	
	Toplam	125	78,61			125	87,61		
41	G.Arası	120	82,72	0,68	0,12	122	79,14	0,64	0,00*
	G.İçi	5	6,12	1,22		3	9,71	3,23	
	Toplam	125	88,85			125	88,85		
42	G.Arası	120	75,84	0,63	0,06	122	75,36	0,61	0,01*
	G.İçi	5	6,97	1,39		3	7,45	2,48	
	Toplam	125	82,82			125	82,82		
43	G.Arası	120	97,13	0,80	0,67	122	98,92	0,81	0,81
	G.İçi	5	2,58	0,51		3	0,78	0,26	
	Toplam	125	99,71			125	99,71		
44	G.Arası	120	79,24	0,66	0,08	122	85,00	0,69	0,71
	G.İçi	5	6,71	1,34		3	0,96	0,32	
	Toplam	125	85,96			125	85,96		
45	G.Arası	120	99,66	0,83	0,00*	122	101,33	0,83	0,00*
	G.İçi	5	17,14	3,42		3	15,46	5,15	
	Toplam	125	116,80			125	116,80		
46	G.Arası	120	105,87	0,88	0,00*	122	112,08	0,9187	0,07
	G.İçi	5	12,92	2,58		3	6,72	2,2400	
	Toplam	125	118,80			125	118,80		

\*P&lt;0,05

Müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; okuma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini değerlendirmeye yönelik varyans analizi sonuçları **Tablo 12**'de yer almaktadır.

**Tablo 12**'deki sonuçlara göre müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonucunda hesaplanan  $f$  değerinin **0.05** anlamlılık düzeyinde,  $f$  tablosundaki değerlere göre daha küçük olduğu anlaşıldığından, müfettişlerin, konuşma öğretimine ilişkin öğretmenleri yeterli bulma dereceleri, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Ancak;

**“Öğrenci konuşurken sözünü kesmemek”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine varyans analizi sonucunda ki **f** değeri **0.03** ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri de **0.04**'lük bir değerle **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Öğrencilerin doğal bir şekilde konuşmaları için fırsatlar hazırlama”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.04** ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri de **0.00**'lük bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Konuşurken doğallığı muhafaza etme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.03**'lük bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Jest ve mimikleri konuşmanın akışına göre doğal olarak kullanma”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.03**'lük bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdemleriyle bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Konuşurken ritim ve vurguya dikkat etme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.04**'lük bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdemleriyle bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Telaffuzun doğru ve ahenkli olması için toplu ve ferdi ahenklere yer verme”** , **“Sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle imkan**

**tanıma**", "**Öğrencilerin cümle kurma cesaretlerini artırma**" maddelerine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçlarındaki **F** değerleri **0.00**'lık bir değerle ve "**Öğrencilerin değişik cümle kalıpları üzerinde hâkimiyetlerini sağlama**" maddesine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **F** değeri **0.01**'lik bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

"**Konuşmaktan çok öğrencinin konuşmasını sağlama**", maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.00**'lık bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

"**Yanlış cevap veren öğrencilere sert tepki göstermeme**" maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.02**'lik bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**TABLO 13**

**MÜFETTİŞLERİN KIDEM VE EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANLATIM EĞİTİMİ BAKIMINDAN; YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI**

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
47	G.Arası	120	88,19	0,73	0,41	122	82,46	0,67	0,00*
	G.İçi	5	3,76	0,75		3	9,50	3,16	
	Toplam	125	91,96			125	91,96		

\*P<0,05

(TABLO 13 DEVAMI)

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER									
SORU	VARYANS KAYNAĞI	KIDEM				EĞİTİM DURUMU			
		Sd	KT	K.O.	f	Sd	KT	K.O.	f
48	G.Arası	120	84,76	0,70	0,01*	122	76,80	0,62	0,00*
	G.İçi	5	12,03	2,40		3	19,97	6,65	
	Toplam	125	96,80			125	96,80		
49	G.Arası	120	90,69	0,75	0,15	122	91,25	0,74	0,06
	G.İçi	5	6,23	1,24		3	5,667	1,89	
	Toplam	125	96,92			125	96,92		
50	G.Arası	120	88,97	0,74	0,18	122	88,00	0,72	0,03*
	G.İçi	5	5,72	1,14		3	6,70	2,23	
	Toplam	125	94,70			125	94,70		
51	G.Arası	120	81,45	0,67	0,17	122	78,42	0,64	0,00*
	G.İçi	5	5,36	1,07		3	8,40	2,80	
	Toplam	125	86,82			125	86,82		
52	G.Arası	120	100,40	0,83	0,06	122	104,07	0,85	0,11
	G.İçi	5	8,96	1,79		3	5,30	1,76	
	Toplam	125	109,37			125	109,37		
53	G.Arası	120	94,39	0,78	0,68	122	95,85	0,33	0,74
	G.İçi	5	2,46	0,49		3	0,99	0,78	
	Toplam	125	96,85			125	96,85		
54	G.Arası	120	90,70	0,75	0,02*	122	97,19	0,79	0,13
	G.İçi	5	11,00	2,20		3	4,51	1,50	
	Toplam	125	101,71			125	101,71		
55	G.Arası	120	95,40	0,79	0,09	122	95,17	0,78	0,02*
	G.İçi	5	7,79	1,55		3	8,02	2,67	
	Toplam	125	103,20			125	103,20		
56	G.Arası	120	106,26	0,88	0,40	122	109,83	0,90	0,77
	G.İçi	5	4,59	0,91		3	1,01	0,33	
	Toplam	125	110,85			125	110,85		
57	G.Arası	120	90,24	0,75	0,19	122	92,25	0,75	0,18
	G.İçi	5	5,72	1,14		3	3,70	1,23	
	Toplam	125	95,96			125	95,96		
58	G.Arası	120	95,85	0,79	0,06	122	95,29	0,78	0,01*
	G.İçi	5	8,77	1,75		3	9,33	3,11	
	Toplam	125	104,63			125	104,63		
59	G.Arası	120	121,72	1,01	0,67	122	122,37	1,00	0,46
	G.İçi	5	3,26	0,65		3	2,61	0,87	
	Toplam	125	124,99			125	124,99		
60	G.Arası	120	93,77	0,78	0,08	122	86,04	0,70	0,00*
	G.İçi	5	7,87	1,57		3	15,61	5,20	
	Toplam	125	101,65			125	101,65		

\*P&lt;0,05

Müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına göre, Türkçe öğretiminde anlama eğitimi bakımından; yazma öğretimine ilişkin öğretmen yeterliliklerine katılma derecelerini değerlendirmeye yönelik varyans analizi sonuçları **Tablo 13**'te yer almaktadır.

**Tablo 13**'deki sonuçlara göre müfettişlerin kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonucunda hesaplanan **f** değerinin **0.05** anlamlılık düzeyinde, **f** tablosundaki değerlere göre daha küçük olduğu anlaşıldığından, müfettişlerin, yazma öğretimine ilişkin öğretmenleri yeterli bulma dereceleri, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Ancak;

**“Ödevleri, güzel yazı ve imla esaslarını dikkate alarak kontrol etme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.00**'lık bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları, öğrencinin kendisine buldurup düzelttirme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.01**'lik bir değerle ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucunda **f** değeri ise **0.00**'lık bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem ve eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Öğrencilerin yazılı anlatımlarını özenle takip etme”** maddesine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.03**'lük bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle yazılmasına imkan tanıma”** maddesine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **0.00**'lık bir değerle; **0.05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin eğitim durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Öğrencilerin rapor yazabilmesi için çalıştırmalar yaptırma”** maddesine verilen müfettiş cevapları, kıdemlerine durumlarına göre varyans analizi sonucundaki **f** değeri **002**'lik bir değerle; **005** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdem durumları ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

**“Yazıları sınıftaki tahtaya güzel ve okunaklı yazma”, “Öğrencilerin el yazısından kişisel üslup kazanmalarını teşvik etme”, “Yazılarını bitişik yazı şeklinde kullanma”** maddelerine verilen müfettiş cevapları, eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçlarında sırasıyla **f** değerleri **0.02**, **0.01** ve **0.00**'lık bir değerle; **0,05** anlamlık düzeyinden küçük olduğundan müfettişlerin kıdemleri ile bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılaşmalar vardır.



## BÖLÜM IV

### ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özeti, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### Özet

Türkçe, bir araç-ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Çocuğun başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil, pek yalındır, ham bir araç durumundadır. Anadili, okulda sistemli bir biçimde geliştirilir. Öyle ki, anadili etkinlikleri sonucunda çocuk bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir. Bir yandan da bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları oluşturur, çocuğun kendi kendini tanımasına birinci derecede yardım eder.

Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin, okuduğu ders kitaplarını anlayabilmesi, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, öğretmenlerin anlattıklarını anlayabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkansızdır.

Türkçe'yi iyi kullanabilmek, gerek okul yıllarında, gerekse bütün hayat boyunca öğrenmenin temelidir. Ayrıca Türkçe'yi iyi kullanabilmek, meslek sahibi bir vatandaş, bir aile ve toplum üyesi olarak hepimiz için önemlidir. Bu bakımdan ilkokullarımızda Türkçe öğretiminin özel bir yeri vardır.

Türkçe dersi, hayati amaçlara hizmet eden bir ders olduğundan bu dersin öteki dersler arasında özel bir yeri vardır. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için de fonksiyonel olarak günlük hayatta kullanılabilir bir tarzda öğretilmesi gerekir.

İlköğretim okullarının her iki kademesinde anadille ilgili olarak yapılabilecek bütün çalışmalar için başlıca iki temel hedef belirlenmiştir: 1. Anlama 2. Anlatım.

Bu iki temel amacı gerçekleştirirken de izlenecek yollar ayrı ayrı tekniklerle; 1. Anlama a) dinleyip izleyerek anlama b) okuyarak anlama 2. Anlatma a) sözle anlatma yani konuşma b) yazı ile anlatma yani yazma şeklinde sıralanabilmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersi etkinliklerini “dinleme” ile “okuma” ve “konuşma” ile “yazma” olmak üzere ikişerli düşünülmüş başlıca dört grup halinde toplamak gerekmektedir.

Bu araştırmanın problemi; ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi programının “anlama” ve “anlatım” ile ilgili hedef-davranışlarını kazandırabilme düzeyleri bakımından, öğretmenleri ne derece yeterli gördükleri konusunda görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim müfettişleri, ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi programında yer alan;

**Anlama eğitimi bakımından:**

- a) “dinleme becerileri” ne ilişkin hedef davranışlarını
- b) “okuma becerileri”ne ilişkin hedef davranışlarını

**Anlatım eğitimi bakımından:**

a) “Konuşma becerileri” ne ilişkin hedef-davranışlarını kazandırabilme düzeyleri yönüyle öğretmenleri ne derece yeterli görmektedirler?

b) “Yazma becerileri”ne ilişkin hedef davranışlarını kazandırabilme düzeyleri yönüyle öğretmenleri ne derecede yeterli görmektedirler?

2. Müfettişlerin, öğretmenleri yeterli görmeleri bakımından;

- a) Kıdemlerine
- b) Mezun olduğu okul durumlarına göre aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretimindeki yeterliliklerini ortaya koyarak, bu dersin programının geliştirilmesine ve öğretiminin de yeterli düzeyde yapılabilmesine ışık tutacaktır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, “İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi programının “anlama” ve “anlatım” ile ilgili hedef davranışlarını kazandırabilme düzeyleri bakımından, öğretmenleri ne derece yeterli gördüklerini belirleme aracı olarak hazırlanan “anket formu” kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan anket formu, test-tekrar test uygulanıp uzman kanıları alınmış en son şekli verildikten sonra evrene uygulanmıştır. Verilerin çözümü için SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma ilköğretim müfettişlerinin ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki öğretimi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma, Marmara bölgesinde bulunan Çanakkale, Edirne, İstanbul, Bursa illerinde görevli 126 müfettişin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

## Sonuçlar

Türkçe öğretiminin yetersizliği ilgili araştırmalarla varılan sonuçlarda ortaya konmuştur. Bizim yaptığımız bu araştırmada da Türkçe'nin “anlama (dinleme-okuma)” ve “anlatım (konuşma-yazma)” öğretimi bakımlarından yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi öğretiminde “anlama” ve “anlatım” bakımlarından öğretmenleri ne derece yeterli gördükleriyle müfettişlerin kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve aşağıdaki yargılara varılmıştır:

**İlköğretim müfettişleri, ilköğretim I. kademe 5. sınıf Türkçe dersi programında yer alan, anlama eğitimi bakımından;**

1. ”dinleme becerileri”ne ilişkin hedef-davranışlarını,

2. "okuma becerileri" ne ilişkin hedef-davranışlarını,

**anlatım eğitimi bakımından;**

3. "konuşma becerileri"ne ilişkin hedef-davranışlarını

4. "yazma becerileri" ne ilişkin hedef-davranışlarını kazandırabilme düzeyleri yönüyle öğretmenleri yeterli olarak görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Müfettişlerin, "dinleme öğretimi" ne ilişkin öğretmenlere yeterli bulma düzeyleri bakımından;

a) Anketin 7.,9., 10. maddesinde eğitim durumları,

b) Anketin 11. maddesinde kıdem ve eğitim durumları,

c) Anketin 12. maddesinde ise kıdem durumları yönüyle anlamlı bir farklılaşma görülmesinde kıdem ve eğitim durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

6. Müfettişlerin "okuma öğretimi" ne ilişkin öğretmenleri yeterli bulma düzeyleri bakımından;

a) Anketin 23. maddesinde eğitim durumları,

b) Anketin 25. maddesinde kıdem ve eğitim durumları yönüyle anlamlı bir farklılaşma görülmesinde kıdem ve eğitim durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

7. Müfettişlerin, "konuşma öğretimi" ne ilişkin, öğretmenleri yeterli bulma düzeyleri bakımından;

a) Anketin 28., 29., 32. ve 45. maddesinde kıdem ve eğitim durumları,

b) Anketin 37., 38. ve 46. maddelerinde kıdem durumları,

c) Anketin 39., 40., 41., 42. maddelerinde eğitim durumları yönüyle anlamlı bir farklılaşma görülmesinde kıdem ve eğitim durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

8. Müfettişlerin, "yazma öğretimi" ne ilişkin öğretmenleri yeterli bulma düzeyleri bakımından;

a) Anketin 48. maddesinde kıdem ve eğitim durumları,

b) Anketin 54. maddesinde kıdem durumları,

c) Anketin 47., 50., 51.,55., 58. ve 60. maddelerinde sadece eğitim durumları yönüyle anlamlı bir farklılaşma görülmesinde kıdem ve eğitim durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

## Öneriler

1. Özellikle Türkçe dersi öğretmenleri; Türkçe'yi güzel konuşan ve yazan kişilerden seçilmelidir.
2. Türkçe dersi öğretiminde bulunan öğretmenler söz konusu dersin geliştirilmesinde etkin ve etkili hale getirilmelidirler.
3. Türkçe dersi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri kontrol edilmelidir.
4. İlköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin sık sık ve uyum içinde çalışmaları sağlanmalıdır.
5. Türkçe dersi öğretmenlerinin yeterli görülmedikleri "anlama (dinleme-okuma)" ve "anlatım (konuşma-yazma)" öğretimi bakımlarından iyileştirilmesi önlemleri bir an önce alınmalıdır.



## KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya

1993 (1982-1985-1989). (4. Basım). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları No: 2.

ACARLAR, Funda

1997 "Çocuklarda Dil Bozuklukları" Milli Eğitim Dergisi. Milli Eğitim Basımevi. Sayı: 136. Sayfa: 78.

ALPEREN, Nusret

1998 İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıf Güzel Konuşma ve Yazma Öğretmen Klavuzu. Ankara: Alperen Yayınları.

AYDIN, Mustafa

1996 Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İ. M. Araştırma Yay. Danış.A. Ş.

BAŞARAN, İ. Ethem

1989 (7. Baskı). Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.

-----  
1996 (1983-1988-1993-1994). (5. Basım). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

BAYMUR, Fuat

1948 (4. Basım) Türkçe Öğretimi. İstanbul: Kenan Matbaası. İnkılap Kitapevi.

BELGÜZAR, Dilbaz

1988 "İlkokul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi". (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).Ankara: Hacettepe Üniversitesi S.B.E.

BİLEN, Mürüvvet

1996 (4. Baskı). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

BİNBAŞIOĞLU, Cevat

1991 (1977-1981-1983-1986-1988) (6. Basım). Genel Öğretim Bilgisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

BLOOM, Benjamin S

1979 (1. Basım). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: M.E. Basımevi.

BURSALIOĞLU, Ziya

1975 Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 51.

CARNEGİE, Dale.

1996 (14. Baskı). Söz Söylemek İş Başarmak Sanatı. (Çev: Ömer Rıza Doğrul). İstanbul: Alem Ticaret ve Yayıncılık.

CEMİLOĞLU, Mustafa.

1995 İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

CIRITLI, H. Hüsnü

1983 Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÇİLENTİ, Kamuran

1994 Eğitim Teknolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

D. FISCUS, Edward. ve J. Mandell Colleen

1997

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. (Edit: Gönül Akçamete). (Çev: Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin). Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayii.

DEMİREL, Özcan

1996 a

Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: USEM Yayınları No:11.

1998 a

Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Kardeş Kitap Yayınevi.

1996 b

(2. Baskı). Türkçe Programı ve Öğretimi. Ankara: USEM Yayınları.

DEMİREL, Özcan. Koç, Sabri ve diğerleri

1998 b

"Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler" Türkçe Öğretimi. (Edit : Seyhun Topbaş). Eskişehir : A.Ö.F. Yayın No : 587

ERDEN, Munire

1995

(2. Basım). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: PEGEM. No: 21.

EREN, Hasan

1992

"Atatürk ve Türk Dili" Milli Eğitim Dergisi. M.E.B. Yayınları. No:2428. Sayı: 113. Sayfa: 13.

ERTUĞRUL, Halit

1999

"İlköğretim Sistemi ve Örgüt Yapısı" Milli Eğitim Vakfı Dergisi. Ankara: Sayı: 44-45. Sayfa: 38.

ERTÜRK, Selahattin

1993 (1972-1975-1979-1982-1986-1991). (7. Basım). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları No: 93.

GÖĞÜŞ, Bekir

1968 İlkokullarda Türkçe Öğretimi Klavuzu. İstanbul: M.E. Basımevi.

HASTAOĞLU, H. Hüseyin

1986 "İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretimi" (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara:Ankara Üniversitesi. No: 354.

IŞIK, Şenay

1991 "İlkokul Öğretmenlerinin, İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyine İlişkin Görüşleri" İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fak. I. Eğitim Kongresi'nde (25-26-27 Kasım) sunulan tebliğ

KARAGÖZ, Süleyman

1965 (2. Basım). "Program Taslağının Geliştirilmesi İle İlgili Çalışmalar" Program Geliştirmede Rehberlik. (Edit: Hüseyin Aytaç). Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.

KANTEMİR, Enise

1983 "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Çağdaş İlkeler ve Yöntemler" Milli Eğitim Dergisi. Sayı : 60, Sayfa: 18-19

KAVCAR, Cahit

1982 "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine" Milli Eğitim Dergisi. Milli Eğitim Basımevi . Sayı: 59. Sayfa: 34-35.

KAYA, Hasan

1985 "İlkokullarda Türkçe Öğretiminin Verimliliği" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi S.B.E. No: 289.

KOCAOLUK, M. Şükrü

1995 (2. Baskı), İlköğretimde Temel Mevzuat. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi,

-----, Fatma ve M. Şükrü.

1993 (24. Baskı). İlkokul Programı. Cilt 1. İstanbul:Kocaoluk Yayınevi.

KOÇ, Sabri. Güneş Müftüoğlu

1998 Türkçe Öğretimi. Eskişehir: A.Ü.Basımevi.

KOÇER, Hasan Ali

1983 "İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi" Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

KÖKSAL, Erhan

1974 "Türkiye'de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünü Denetimi" Amme İdaresi Dergisi. Ankara: Cilt: 7. Sayı: 1. Sayfa : 51.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

1994 Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

M.E.B.

1998 "İlköğretim Haftalık Ders Çizelgesi" Tebliğler Dergisi. Cilt: 61. M.E. Basımevi. Sayı: 2492. Sayfa: 1012.

-----  
 1993 14. Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

-----  
 1982 Temel Eğitim Programı. İstanbul: M.E. Basımevi.

ÖĞÜZHAN, Turhan. Öz, Feyzi ve diğerleri

1972 Güzel Türkçe (1-5) Öğretmen Klavuzu.  
 İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

ÖĞÜZKAN, A. Ferhan. Kavcar, Cahit

1987 Türkçe Öğretimi. 1-8. Ünite. (Edit: Bekir Özer).  
 Eskişehir: A.Ö.F. Yayınları No: 96.

ÖNER, Türkan

1996 "Yazma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları" Ana Dili Dergisi.  
 Sayı: 1, Sayfa: 44.

ÖZDEMİR, Emin

1965 Uygulamalı Dramatizasyon. (Edit: Hüseyin Aytaç). Ankara: Güzel  
 İstanbul Matbaası.

ÖZSOY, Yahya

1987 Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi. (Edit: Ayhan Hakan). Ünite: 1-6.  
 Eskişehir: A.Ö.F. Yayınları No: 91.

PEHLİVAN, İncay

1998 "Denetimde Personel Geliştirme". İlköğretim Müfettişleri Semineri  
 Ders Notları. Ankara: A.Ö. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim  
 Araştırma ve Uygulama Merkezi. 27 Temmuz-21 Ağustos.

**RUŞEN, Mustafa**

1994 (11. Baskı). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım

**SEVER, Sedat**

1995 Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme. İstanbul:YA-PA.

-----

1985 "Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programının Değerlendirilmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi S.B.E. No: 283:

**SÖNMEZ, Veysel**

1996 (2. Basım). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: PEGEM.

**TAYMAZ, Haydar**

1997 (1978-1982-1993) (4. Baskı) Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: TAKAV Matbaası.

**TEKİN, Halil**

1980 Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.

**TOPBAŞ, Seyhun**

1998 Türkçe Öğretimi. (Der.: Kazım Sezgin). Eskişehir: A.Ü. Ofset.

**TÜRK, Vahit**

1991 "Türk Dili Üzerine Bazı Düşünceler" Türk Kültürü Dergisi. Türk Hava Kurumu Basımevi. Sayı: 88. Sayfa: 57.

**ULUĞ, Fevzi**

1993 (4. Basım). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

URAL, Mehmet, Erdoğan Hasan, Ural Müfide

1993

(3. Baskı). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Cebeci

ÜLKÜMEN, Osman

1965

(2. Baskı) "Okulda Teftiş ve Değerlendirme" Program Geliştirmede Rehberlik (Edit: Hüseyin Aytaç). Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.

ÜNALAN, Şükrü

1999

Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi

VARIŞ, Fatma

1987

Eğitim Bilimine Giriş. Ünite: 1-9. (Edit: Ayhan Hakan). Eskişehir: A.Ö.F. Yay. No: 84.

1983

"Program Geliştirme Çalışmaları" Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: M.E. Basımevi.

1978

(1971-1976) (3. Baskı). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri. Ankara: A.Ü. Basımevi.

YALÇIN, Alemdar ve Mesiha Tosunoğlu

1994

Dinleme Becerisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

## EKLER

<b>EK</b>	<b>Sayfa</b>
1. Müfettişlerin İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Dersi ğretimine İlişkin Anlama ve Anlatım Bakımlarından ğretmenlerin Yeterliliklerine Katılma Derecelerini Belirleme Aracı	87
2. Anket Uygulaması İçin Alınan İzin Belgesi	92



## EK-1

**MÜFETTİŞLERİN İLKÖĞRETİM I. KADEME 5. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ANLAMA  
VE ANLATIM BAKIMLARINDAN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİNE KATILMA  
DERECELERİNİ BELİRLEME ARACI**

Sayın Müfettiş:

Bu anketin amacı; İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Dersi Programı hedef-davranışlarının kazandırılabilmesine ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemektir.

Bu anket:

1. Müfettişlere ilişkin kişisel bilgiler,
2. İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Türkçe Dersi öğretiminde öğretmen yeterliliklerine ilişkin sorular olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, müfettişlerin mezun oldukları okul durumları ve kıdemleri olmak üzere toplam 2 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümdeki sorular çoktan seçmelidir, sadece birini işaretleyiniz. ( X )

İkinci bölüm, " Anlama ve Anlatım " olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde toplam 60 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümdeki soruların karşısında müfettişlerin öğretmen yeterliliklerine katılma dereceleri " Hiç- Az- Orta- Çok- Pek Çok " şeklinde sıralanmıştır. Bu derecelerden sadece birini işaretleyiniz. ( X )

En güvenilir bilginin siz sayın müfettişlerden alınabileceği inancı içindeyiz. Araştırmanın güvenilir olması, maddelere düşüncelerinizi yansıtacak şekilde cevaplar vermenize bağlıdır. Sizlerden gelecek sağlıklı cevaplarla, araştırmanın sonucu ve daha başarılı eğitim programlarının hazırlanmasını etkileyecektir. Vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Muharrem Hilmi AKBULUT

**ADRES** :Çanakkale 18 Mart Üniversitesi  
S.B.E. E.P.Ö.Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı  
TEL : 0.532. 487 15 95 ÇANAKKALE

**1. BÖLÜM**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Şu anda görev yaptığınız il:.....
2. Müfettişlik mesleğindeki kıdeminiz:  
( ) a. 0-1 ( ) b. 2-5 ( ) c. 6-10 ( ) d. 11-16 ( ) e. 17-24 ( ) f. 25 ve yukarı
3. En son mezun olduğunuz okul:  
a. ( ) 2 yıllık okul.  
b. ( ) Müfettişlik kursu.  
c. ( ) 4 yıllık okul.  
d. ( ) 4 yıllık Eğitim Yönetimi ve Teftiş Programı.

**II. BÖLÜM**  
**ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ**

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLERİ	MÜFETTİŞLERİN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	P.Çok
<b>A) ANLAMA BAKIMINDAN</b>					
<b>1. DİNLEME</b>					
1. İyi bir dinleyici olma.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Konuları öğrencinin anlama ve bilgi seviyesine uygun seçme.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Edebi eserleri günün olaylarına, atmosferine uygun seçme.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Dinlenecek her konu için günün en uygun saatini seçme.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıf içinde ve dışında sessizliği sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfa, konuşanın rahatça görülebileceği bir düzen verme.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencilerin rahat oturabilmelerini sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Ağır işiten öğrencileri ön sıralara oturtma.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrenciyi, konuya ilişkin ön bilgi sahibi yapma.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Müzik ve konferans dinleme, film ve piyes seyretme alanlarından faydalanma.	( )	( )	( )	( )	( )

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ	MÜFETTİŞLERİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	P.Çok
<b>1. DİNLEME ( Devamı )</b>					
11. Kasetçalar, TV. Video gibi araçlardan yararlanma.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Dinleme eğitimini amaçlı yapma.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğrencilerden dinlediklerinin tekrarını isteme.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Bir kısmı dinlenen metnin diğer kısmını öğrenciden isteme.	( )	( )	( )	( )	( )
15. İnşat ( şiir okuma, ezber, hafıza eğitimi ) çalışmalarına yer verme.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>2. OKUMA</b>					
16. Öğrencilerin okuma esnasındaki yanlışlarını anında düzeltme.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sesli okuma yaparken doğal bir ses tonu kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )
18. İmlâ amaçlı örnek okumalarda öğrencilerin kitaptan takip etmelerini isteme.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Örnek okumalarda, öğrencilerin kitaplarını kapatmalarını isteme.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğrencilere sessiz okuma tekniğini verme.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sessiz okuma çalışmalarında, öğrencinin daha önce görmediği metinleri kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Sessiz okumaya, sesli okumadan daha çok yer verme.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Öğrencilere, seviyelerine göre çeşitli kaynaklardan bilgi toplama tekniği kazandırma.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencileri yaşlarına, düzeylerine ve okuma eğilimlerine uygun, değerli eserleri okumaya yöneltme ve özendirme.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Öğrencinin okuma eğilimini saptama ve o yönde geliştirme.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Bir metni derinlemesine inceleyerek, okunan eserin nasıl değerlendirileceğini uygulamalı olarak gösterme.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>B) ANLATIM BAKIMINDAN</b>					
<b>1. KONUŞMA</b>					
27. Konuşurken sade bir dille ifadeye önem verme.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Öğrenci konuşurken sözünü kesmeme.	( )	( )	( )	( )	( )

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YETRLİKLERİ	MÜFETTİŞLERİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	P.Çok
<b>2. KONUŞMA ( Devamı)</b>					
29.Öğrencilerin doğal bir şekilde konuşmaları için fırsatlar hazırlama.	( )	( )	( )	( )	( )
30.Öğrencinin konuşma hatalarını söz bitiminde düzeltme.	( )	( )	( )	( )	( )
31.Öğrencinin anlatımına ilişkin düşünceleri söylerken, teşvik edici bir üslûp kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )
32.Konuşurken doğallığı muhafaza etme.	( )	( )	( )	( )	( )
33.Mümkün olduğu kadar seviyeye uygun biçimde konuşma	( )	( )	( )	( )	( )
34.Öğrencileri konuştururken dramatizasyon ( rol yapma ) faaliyetine yer verme.	( )	( )	( )	( )	( )
35.Konuşurken jest ve mimiklerini kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )
36.Konuşurken öğrencilerle göz göze gelmeye çalışma.	( )	( )	( )	( )	( )
37.Jest ve mimiklerini konuşmanın akışına göre doğal olarak kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )
38.Konuşurken ritm ve vurguya dikkat etme.	( )	( )	( )	( )	( )
39.Telâffuzun doğru ve âhenkli olması için toplu ve ferdi tekrarlara yer verme.	( )	( )	( )	( )	( )
40.Sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle söylenmesine imkân tanıma.	( )	( )	( )	( )	( )
41.Öğrencilerin cümle kurma cesaretlerini arttırma.	( )	( )	( )	( )	( )
42.Öğrencilerin değişik cümle kalıpları üzerinde hakimiyetlerini sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )
43.Konuşurken ağızına ( yanlış kullanım şekli şivedir. ) dikkat etme.	( )	( )	( )	( )	( )
44.Telâffuz hataları yapmama.	( )	( )	( )	( )	( )
45.Konuşmaktan çok, öğrencinin konuşmasını sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )
46.Yanlış cevap veren öğrencilere sert tepki göstermeme.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>2. YAZMA</b>					
47.Ödevleri, güzel yazı ve imlâ esaslarını dikkate alarak kontrol etme.	( )	( )	( )	( )	( )
48.Yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları, öğrencinin kendisine buldurup, düzelttirme.	( )	( )	( )	( )	( )
49.Genel olarak yapılan imlâ ve yazım yanlışları üzerinde önemle durma.	( )	( )	( )	( )	( )
50.Öğrencilerin yazılı anlatımlarını özenle takip etme.	( )	( )	( )	( )	( )

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ	MÜFETTİŞLERİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE KATILMA DERECELERİ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	P.Çok
<b>2.YAZMA ( Devamı )</b>					
51.Sınıfça bulunan ve kavranan sonuçların farklı ifadelerle yazılmasına imkân tanıma.	( )	( )	( )	( )	( )
52.Yazılı anlatım çalışmalarında, konu seçimini öğrenciye bırakma.	( )	( )	( )	( )	( )
53.Öğrencilere kurallara uygun olarak mektup, iş mektubu telgraf ve dilekçe yazım çalışmaları yaptırma.	( )	( )	( )	( )	( )
54.Öğrencilerin rapor yazabilmesi için çalışmalar yaptırma.	( )	( )	( )	( )	( )
55.Yazıları sınıftaki tahtaya güzel ve okunaklı yazma.	( )	( )	( )	( )	( )
56.Öğrenciler tarafından yazılan yazılardan, en güzel ve okunaklı olanı teşhir etme.	( )	( )	( )	( )	( )
57.Öğrencilere kural ezberletmekten kaçınma.	( )	( )	( )	( )	( )
58.Öğrencilerin el yazısında kişisel üslûp kazanmalarını teşvik etme.	( )	( )	( )	( )	( )
59.Öğrenciyi bıktırarak derecede yazı ödevi vermeme.	( )	( )	( )	( )	( )
60. Yazılarını bitişik yazı şeklinde kullanma.	( )	( )	( )	( )	( )



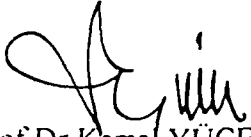
**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.E1.00.00/290- 1101  
 KONU : Anket Uygulama

27.08.1998

**VALİLİK MAKAMI'NA**  
**ÇANAKKALE**  
 (Milli Eğitim Müdürlüğü'ne)

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi M.Hilmi AKBULUT “ İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Hedef Davranışlarını Kazandırabilme Yeterliliklerine İlişkin Müfettiş Kanıları” konusunda tez çalışması yapmaktadır. İlgili öğrencinin tez konusunu içeren anket sorularını merkez ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan müfettişlere ve öğretmenlere uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

  
 Prof.Dr.Kemal YÜCE  
 Enstitü Müdürü