

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Adem KIZILASLAN

İLKÖĞRETİM 8.SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABINDAKİ
ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ (AĞRI İLİÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZYÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

AĞRI-2021

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Ağrı Örneği)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğim onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.07.2021

Adem KIZILASLAN

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	I
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER.....	2
ÖZET.....	4
ÖN SÖZ.....	6
KISALTMALAR DİZİNİ.....	7
TABLolar DİZİNİ	8
I. BÖLÜM: GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu	11
1.2. Problem Cümlesi	12
1.2.1. Alt problemler	12
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	13
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.5. Araştırmanın Varsayımları	13
1.6. Tanımlar.....	13
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Eğitim Programı.....	15
2.2.Öğretim Programı	16
2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	16
2.2.1.1. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı	17
2.2.1.2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	18
2.2.1.3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017 başlangıç 2018 kullanım)	19
2.2.1.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	20
2.3. Öğretim Programının Amaçları	22
2.4. Dört Temel Dil Becerisinin Önemi	22
2.5. İlgili Araştırmalar	23
III. BÖLÜM: YÖNTEM	29

3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Anketlerin geliştirilme süreçleri	29
3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	29
3.2.2. Uzman görüşünün alınması	29
3.3. Çalışma Grubu	30
3.4. Verilerin Analizi	31
IV. BÖLÜM: BULGULAR.....	32
4.1. Dil bilgisi Anketine Göre Öğretmen Görüşleri.....	32
4.2. Anlatma Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri	37
4.3. Anlama Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri	43
V. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA	51
5.1. Dil bilgisi Anketine Göre Öğretmen Görüşleri Değerlendirme Sonuçları	51
5.2. Anlatma Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri Değerlendirme Sonuçları.....	53
5.3. Anlama Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri Değerlendirme Sonuçları	56
5.4. Öneriler	57
KAYNAKÇA	60
EKLER.....	68
ÖZ GEÇMİŞ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 8.SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ (AĞRI İLİÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

Temmuz 2021, XI+79 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersi ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin söz konusu ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri, anlatma etkinlikleri ve anlama etkinlikleri gibi belirli unsurlara ilişkin görüşlerini incelemektir.

Araştırma öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğundan, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapan 178 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen (a) Dil Bilgisi Anketi, (b) Anlatma Teknikleri (Yazma-Konuşma) Anketi ve (c) Anlama Teknikleri (Dinleme-Okuma) Anketi yoluyla toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, temel istatistiksel yöntemlerden biri olan yüzdefrekans dağılımı kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin genel olarak Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi, anlatma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme alanlarını desteklemeye yönelik olduğunu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla örtüştüğünü belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak katılımcı öğretmenlerin, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve güncel eğilimleri yansıtmadığı yönünde olumsuz görüşleri

de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, eğitimsel bir çerçeveden değerlendirilerek tartışılmış ve son olarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, 8.sınıftetkinlikleri, öğretmen görüşleri, anket geliştirme

ABSTRACT

EVALUATING THE ACTIVITIES WITHIN THE COURSEBOOK OF PRIMARY EDUCATION 8TH GRADE TURKISH COURSE IN ACCORDANCE WITH THE TEACHERS' OPINIONS (THE CASE OF AĞRI PROVINCE)

A Thesis of Master of Science, Department of TurkishandSocialSciencesEducation

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

July 2021, XI+70 pages

Inthisstudy, theapplicability of theactivitiesin thecoursebook of primaryeducation 8thgradeTurkishcourseandtheirsuitabilityforthestudents'levelwereaimedatdeterminingby means of Turkishteachers' opinions. So, theaims of thestudyaretotexamineseopinionsaboutcertainfactorssuch as grammaractivities, narrativeactivitiesandcomprehensionactivitiesexisting in thecoursebook.

Since theresearchwasaimed at determiningtheviews of teachers, it wasdesignedin thesurvey model. Thestudygroup of thisresearchconsisted of 178Turkishteacherswhowork in theprovince of Ağrı, in the 2020-2021academicyear.Theatawerecollectedthrough (a) TheGrammarQuestionnaire, (b) TheNarrativeTechniques(Writing&Speaking)Questionnaire,and(c) TheComprehensionTechniques (Listening&Reading) Questionnairedevelopedbytheresearcherhimself.

Intheanalysis of thedatagathered, a percentagefrequencydistributionwasused, which is an elementalstatisticaltechnique. As a result of theanalysis, it wasfoundthattheteachersgenerallystatedgrammar, narrativeandcomprehensionactivitiesin theTurkishcoursebookssupportedstudents' learningareasandoverlappedwiththegoals of

theparticpantteachershavealsonegativeopinionsthatsomeactivities do not attracttheattention of thestudentsandreflectthecurrenttrends.Theseresultswereevaluatedanddiscussedbased on an educationalframe, thenfinally; certainsuggestionswerepresented.

Keywords: TeachingTurkish, Turkishcoursebook, 8thgradeactivities, teachers' opinions, developingquestionnaire

ÖN SÖZ

Türkçe dersi bilgi değil, beceri dersidir ve öğrencilerin insanların okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir derstir. Türkçe dersi beceri dersi olduğuna göre bu derste öğrenilenler belirli bir şekilde davranışa dönüşmelidir. Bilgi, Türkçe dersi için bir araçtır. Araç olarak görülen bilginin kavratılması da etkinliklerle sağlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tez süresince göstermiş olduğu sabrı, ilgisi, güler yüzü ve anlayışı ile her zaman yanımda olan, akademik bilgisi ve tecrübesiyle beni aydınlatan, Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez önerisi, anket geliştirme ve uygulama süreçlerinde değerli görüş ve önerileriyle yanımda olan Arş. Gör. Dr. Ahmet KARABULUT'a teşekkürlerimi sunarım.

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

F: frekans

Vd: ve diğerleri

Vb: ve benzeri

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Türkçe Dersi Programlarının Biçimsel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzdeleri

Tablo 3. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrenme alanlarını desteklemeye yönelik görüşleri

Tablo 4. Öğretmenlerin ders programı kazanımları hakkındaki görüşleri

Tablo 5. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin sınıf içi uygulanması hakkındaki görüşleri

Tablo 6. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin ilgi çekici olduğu hakkındaki görüşleri

Tablo 7. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı etkinliğe uygun olarak tasarlanması hakkındaki görüşleri

Tablo 8. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yazım kurallarını öğrencilere kavratması hakkındaki görüşleri

Tablo 9. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin kolaydan zora doğru düzenlenmesi hakkındaki görüşleri

Tablo 10. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin zihinsel becerileri geliştirdiği hakkındaki görüşleri

Tablo 11. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin sadece bilişsel alan hedeflerine yönelik olması hakkındaki görüşleri

Tablo 12. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencileri aktif kılması hakkındaki görüşleri

Tablo 13. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması hakkındaki görüşleri

Tablo 14. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin diğer dil becerileri ile birlikte verilmesi hakkındaki görüşleri

- Tablo 15.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesine uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 16.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yapılması için verilen süre hakkındaki görüşleri
- Tablo 17.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin uygulanabilirliği konusundaki görüşleri
- Tablo 18.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin 2019 Türkçe Öğretim Programına uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 19.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin yazım kılavuzu kullandırmaya teşvik ettirmesi
- Tablo 20.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencileri noktalama işaretlerini doğru kullanıma teşvik etmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 21.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının hatalarını düzeltmesine olanak sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 22.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunması hakkındaki görüşleri
- Tablo 23.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 24.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin çoklu ve süreç değerlendirme yapmaya uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 25.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin yazım ve noktalama kurallarını kavramaya uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 26.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip olmaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 27.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilere yönergeler sunması hakkındaki görüşleri
- Tablo 28.** Öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınması hakkındaki görüşleri
- Tablo 29.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 30.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkili olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 31.** Öğretmenlerin dil bilgisi yazma stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 32.** Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilere sınıf dışında da uygulama olanağı sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 33.** Öğretmenlerin Konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağlamaktadır maddesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 34.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin öz güven duygusu kazandırması hakkındaki görüşleri
- Tablo 35.** Öğretmenlerin Konuşma etkinlikleri öz değerlendirmeye elverişlidir maddesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 36.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin konuşma stratejilerini uygulamaya olanak sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 37.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine imkân sağlayacak nitelikte olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 38.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin programdaki konuşma kazanımlarıyla uyumlu olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 39.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin konuşma türlerini kapsamı hakkındaki görüşleri

- Tablo 40.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin belli bir plan çerçevesinde iletilmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 41.** Öğretmenlerin Konuşma etkinliklerinin programdaki çeşitliliğe uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 42.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırması hakkındaki görüşleri
- Tablo 43.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin birbiriyle tutarlı olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 44.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin metnin ana fikrini/duygusunu tespit etmeye uygun olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 45.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyum göstermesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 46.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrenciler açısından ilgi çekici olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 47.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 48.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 49.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yönelik olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 50.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 51.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin görsel imgelerle desteklenmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 52.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla aynı sırayı izlemesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 53.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin tür çeşitliliği içermesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 54.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin disiplinler arası yaklaşımına hizmet etmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 55.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin yeterli sayıda olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 56.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin sınıfta uygulanmaya uygun tasarlanması hakkındaki görüşleri
- Tablo 57.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 58.** Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin süreç odaklı değerlendirmeye uygun olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 59.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmesi hakkındaki görüşleri
- Tablo 60.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin milli ve evrensel değerleri fark etmelerini sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 61.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri
- Tablo 62.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş olması hakkındaki görüşleri
- Tablo 63.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri
- Tablo 64.** Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

Tablo 65. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirmesi hakkındaki görüşleri

Tablo 66. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olması hakkındaki görüşleri

Tablo 67. Öğretmenlerin Ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dönük etkinliklere yer verilmesi hakkındaki görüşleri

Tablo 68. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırması hakkındaki görüşleri

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkçe dersi bilgiyi okuma, dinleme konuşma ve yazma becerilerine dönüştürülen bir derstir. Bilgiyi araç olarak kullanan Türkçe dersi kavramların davranışa dönüşmesi için etkinlikleri kullanmaktadır. Kavram olarak etkinlik, yapıp-etmeye dayalı bir süreci ifade etmektedir ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze almayı amaçlamaktadır.

Etkinlikler sayesinde öğrencilerde okumaya ilgi artıyorsa, öğrenciler görüp/izlediklerini yorumlayabiliyorsa, herhangi bir konuda, yanlışla düşmeden, duygu ve düşüncelerini gerek yazılı gerekse sözlü olarak ifade edebiliyorsa, hayal ve tasarılarını anlatmada sıkıntı yaşamıyorsa o zaman bu programın gerçek anlamda Türkçe dersinin amaçlarına hizmet ettiği söylenebilir. Poyraz ve Dere (2001: 91) ile Yılmaz (1999: 160), Türkçe dersi etkinliklerinin, çocukların dil gelişimlerini sağlamanın yanı sıra, kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığını ve çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırdığı belirtmişlerdir. Etkinlikler sayesinde çocuklar birbirleriyle etkileşime girerek, birçok şey öğrenebilirler. Bu doğrultuda hazırlanan 2005Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenci ve etkinlik merkezli yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencinin daha aktif olması amaçlanarak bu yönde ders kitapları ve ek olarak çalışma kitapları düzenlenmiştir (MEB, 2004). Çalışma kitaplarında öğrencileri aktif hale getirebilmek için metinlerle ilişkilendirilen etkinliklere yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin bireyler tarafından yapılandırılmasını ilke edinmiş bir yaklaşımdır (Özcan,2015: 2). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme merkeze alınıp, öğrencinin

inisiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkanları sunulmaktadır (Luan vd. 2003; Özden'denaktaran Sabancı, 2005). Dolayısıyla bu yaklaşımda esas olan öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasıdır. Bu yönüyle bakıldığında programın başarı ile uygulanmasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan onların katılımına olanak sağlayan, aktif öğretim yöntemlerine göre biçimlendirilmiş etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Parker'a (2001) göre, öğretim etkinliklerini seçerken göz önüne alınabilecek nitelikler şunlardır;

1. Harcanan zaman ve çabanın meydana gelen öğrenmelerle karşılanabilmesi,
2. Bazı önemli kavramların anlamının açıklanması, zenginleştirilmesi veya genişletilmesi.
3. Çocukların dikkatli düşünme ve planlama yapmalarına olanak tanınması,
4. Doğru ve gerçeğe uygun şekilde planlanması,
5. Çocukların yetenekleri doğrultusunda olması,
6. Mantığa uygun bir zaman aralığı ve masraf gerektirmesi,
7. Materyal ve araç gereç- kullanımına uygun olması (Özden, 2006)

Eğitim-öğretim programları, ders kitap, araç ve gereçleri ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın uygulama yapılmadan eksiklikleri fark edilemez. Uygulama sürecinin değerlendirilebilmesi için de alana inmek gerekmektedir. Alan uygulayıcısı olarak da öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu öğretmen görüşlerine görenasıldır?

1.2.1. Alt problemler

1. 8. Sınıf Türkçe dersi çalışma kitabında yer alandil bilgisi etkinlikleri açısından öğretmen görüşleri nelerdir?
2. 8. Sınıf Türkçe dersi çalışma kitabında yer alan anlatma teknikleri etkinlikleri açısından öğretmen görüşleri nelerdir?
3. 8. Sınıf Türkçe dersi çalışma kitabında yer alananlama etkinlikleri açısından öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada 2005 programıyla uygulamaya konulan Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinliklerin;

1. Öğrenci merkezli olup olmadığının,
2. Kazanımlar doğrultusunda gereksinime yanıt verip vermediğinin,
3. Uygulama sürecindeki işlevselliğinin öğretmen görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma doğrultusunda yapılan anket uygulaması sonucunda etkinlik değerlendirilmesiyle;

- 1- Etkinliklerin bireysel farklılıkları ne kadar dikkate aldığı,
- 2- Etkinliklerin öğrencilerde gözle görülür davranış değişikliklerine sebep olup olmadığı tespit edilmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı,
- 2- Ağrı ilinde görev yapan ve araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle,
- 3- Araştırmada kullanılan anket formları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara içtenlikle cevap vermiştir.
- 2- Anket sorularının içeriği etkinlikleri kapsayacak şekildedir.
- 3- Anket soruları için hazırlanacak olan oranlar ve sayısal veriler çalışmanın değerlendirilmesi açısından yeterli ve geçerli olacaktır.
- 4- Öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan sorular geçerli, kullanışlı ve güvenilir sorulardır.
- 5- Araştırma için uygulanacak ankette elde edilecek sonuçlar araştırma için yeterli olacaktır.

1.6. Tanımlar

Eğitim:Bireylerin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yetkinliklerinin belli amaçlar doğrultusunda geliştirilmesi ve bireye istendik yeni davranış ve bilgiler kazandırılması için yapılan çalışmalar (Akyüz, 2008: 2).

Öğretim:Hayat boyu devam eden eğitimin okullarda, belirli planlar ve programlar dâhilinde uygulanan kısmıdır (Aydın, 2006: 7).

Öğretim Programı:Okul veya okul dışında, bireyin kazanması istenen davranışın ve dersin öğretilmesi için yapılan etkinliklerin tamamını kapsayan yaşantılar (Demirel, 2007)

Türkçe dersi öğretim programı: T.C Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1926 yılından başlayarak günümüze kadar yayımlanmış olduğu programlara verilen isim.

Yapılandırmacı yaklaşım: Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (Korkmaz, Ünal, Erginer, Güleriyüz, İçeri, Kıbrıs, Topal, 2008:18). Yapılandırmacı yaklaşımın temellerini Piaget, Vygotsky, Bruner, Gestalt, Dewey atmıştır. Bu bilim adamları bilginin durağan değil değişken olduğunu savunmuşlardır (Korkmaz, Ünal, Erginer, İçeri, Kıbrıs, Topal, 2008 :18).

Tematik yaklaşım: Tematik anlayışın uygulandığı ders kitaplarında, her temada bir konu işlenmektedir. Kazandırılmak istenen konu, farklı türde metinlerle öğrencilere sunulmaktadır. Bu işlem sürerken diğer derslerle de bağlantı kurularak, konuya farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü tematik anlayışta, öğrenciler, araştırmalarına yardımcı olacak disiplinleri kullanmaktadırlar (Kılınç, A. ve Duman, I. (2012: 98).

Sarmal Öğrenme:Sarmal öğrenmede yeni öğrenilecek konular, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek ve temel konuyla bağ kurularak işlenmesi.

Etkinlik: Programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi için hazırlanan ve öğrencileri aktif hâle getirmeyi amaçlayan örnekler bütünüdür.

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Eğitim Programı

Eğitim kavramı insanın varoluşuyla ortaya çıkmış, insanları belli amaçlar etrafında yetiştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. TDK (2021) çevrim içi sözlükte ise eğitim; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye olarak tanımlanmaktadır. Eğitimle ilgili, Sönmez (1993: 42) insanın bilinçli ve özgürce Tanrıya ulaşmak için sürdürdüğü bitevi çaba; Ertürk (1994) yeni kuşak bireylerini kültür aktarımıyla yetişkinler toplumuna hazırlama; Kıncal (2000: 132) kişinin kendi kendini gerçekleştirmesinin bir aracıdır şeklinde tanımlamalar yapılmıştır.

Eğitim programı ise amaçlar doğrultusunda yetiştirilmek istenen bireye verilecek olan eğitimin programlı bir hale getirilmesidir. Demirel (2005:1) eğitim programını “izlenen yol” anlamına geldiğini belirtmiştir. Erden (2007: 19) ise eğitim programı hakkında “bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır” demektedir.

Eğitim programı kavramının tanımından ziyade “bireyler niçin öğrenecek, neler öğrenilecek, nasıl öğrenilecek ve ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak (Görgeç, 2012: 11) gibi sorulara cevap bulunması önemlidir. Bu sorular doğrultusunda eğitim programının;

1- Hedefler

2- İçerik

3- Eğitim durumları (Öğrenme-öğretme süreci)

4- Sınama durumları (değerlendirme) gibi program ögeleri ortaya çıkmaktadır.

Hedefler; TDK çevrim içi sözlükte (2021),mecazi kullanımla yapılması tasarlanan iş ve amaçlar tanımıyla bulunabilir. Görgen (2012: 11) ise hedefi eğitim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin kazanması istenen/beklenen özellikler olarak tanımlamıştır. Hedefler ile öğretmenlere planlama yolunda kolaylık sağlanmaktadır.

İçerik;TDK çevrim içi sözlüğe (2021) göre, bir şeyin içinde bulunanların bütünü, muhteva, düşünce, duygu ve imgelerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Literatüre bakıldığında “ne öğretelim” sorusunun yanıtının içerikle karşılandığını görmekteyiz (Demirel, 2005: 12; Görgen, 2012: 12; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Şeker, 2014).

Eğitim durumları, diğer bir ifadeyle*öğrenme-öğretme süreci*; eğitim süresine başlamadan “nasıl?” sorusuna aranan yanıtı verilmektedir (Oral ve Yazar, 2017). Eğitim durumları hedeflere ulaşılması için öğrencilerin öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Erden, 2007: 20).

Sınama durumları (değerlendirme) ise;programın son ögesi olarak ele alınabilir ve hedeflenen davranışlara öğrencilerin ne kadar ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi olarak tanımlanabilir (Gürkan, 2001: 22; Demirel, 2005; Görgen, 2012; Şeker, 2014).

2.2.Öğretim Programı

Program kavramını “izlenen yol, izlenice, çizelge,” gibi tanımlamalarla açıklanabilir (TDK, 2020; Demirel, 2005; Yüksel, 2002; Marsh, 2004; Demeuse, akt. Strauven Budak, 2016). Program tanımından hareketle öğretim programını da“Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar.” (Güleryüz, 2001: 17) şeklinde tanımlayabiliriz. Öğretim programlarının eğitim sürecine yön vermesi en önemli özelliğidir. Öğretim programları sayesinde hem sistemin hem de kişilerin eksiklikleri ortaya çıkarılır.

2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları

Türkçe dersi öğretim programları 1924 yılından itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. Diğer programlar ise şu şekildedir:

- 1- 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”,
- 2- 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”,
- 3- 1981 yılında “Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”,
- 4- 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı”dır.

2.2.1.1. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2009 Türkçe dersi programı öğretmenin rehber konumunda olduğu, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde; çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal ve tematik yaklaşım gibi yaklaşımlarla harmanlanmıştır. Programın öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak beş grupta verilerek dil bilgisi bu beş grubun içerisine dağıtılmıştır.

MEB (2009: 13) genel amaçları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri gelişmiş,
- 2- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- 3- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmiş,
- 4- Düşünen, anlayan, sıralayan, sınıflayan, sorgulayan, ilişki kuran, eleştiren, tahmin eden, analiz sentez yapan ve değerlendiren, zihinsel becerileri gelişmiş,
- 5- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- 6- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- 7- Kitle iletişim araçlarından edindiği bilgileri sorgulayan,
- 8- Türk ve dünya kültürünü tanıyan,
- 9- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuyan, metinler arası anlam kuran ve öğrenme becerilerini geliştiren,
- 10- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem veren,
- 11- Bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan ve yapılandıran bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.1.2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının önceki yıllarda hazırlanan programlara göre farkı öğrenciyi merkeze almasıdır. MEB (2015) açıklamasında programdaki kazanımların sarmal yöntemegöre oluşturulduğu ve öğrenme alanları olarak da sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde belirlendiği belirtilmiştir. 2015 programının temel amaçları da şu şekildedir:

- 1- Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- 2- Dili bilinçli, doğru ve özenli kullanımı sağlamak,
- 3- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- 4- Okuyup, dinleyip ve izleyip söz varlığını zenginleştirip, dil zevki edinip, bilinçlenmelerini; zihinsel gelişimlerini sağlamak,
- 5- Okuma ve yazma öğrenme alanlarına dair alışkanlık kazanmalarını sağlamak,
- 6- Bir konudaki görüş veya düşüncelerini sözlü ya da yazılı şekilde etkili ve anlaşılır bir biçimde aktarabilmelerini sağlamak,
- 7- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
- 8- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek, Basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgi edinip üretebilmelerini sağlamak,
- 9- Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
- 10- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- 11- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- 12- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır (MEB, 2015:5).

2015 Türkçe dersi programına göre tematik yaklaşımın benimsendiği ders ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Kılınç ve Duman (2012: 98) Tematik anlayışın uygulandığı ders kitaplarında, her temada bir konu işlendiğini, Kazandırılmak istenen konu, farklı türde metinlerle öğrencilere sunulduğunu ve bu süreçte diğer derslerle de bağlantı kurularak, konuya farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir.

2.2.1.3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017 başlangıç 2018 kullanım)

2015 Türkçe dersi programıyla başlayan değişim bu programda da kendisini göstermektedir. Teknolojik gelişmeler doğrultusunda hazırlanan programda da sarmal yaklaşım kullanılmıştır. 2018 programında günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir yapı söz konusudur. Avcı (2018: 20) bu ilişkilendirme sonucunda programda oluşan yetkinlikleri şu şekilde sıralamıştır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir. Programda yer alan değerler ise şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

2018 Türkçe dersi öğretim programının 2015 ve öncesi programlardan farkı “değerler eğitimi” başlığı altında müfredata bir ekleme yapılması ve öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasıdır. Bunlara ek olarak Mutlu vd. (2019: 104)’ a göre yeni programa göre hazırlanan Türkçe ders kitapları, metinlerden önce sunulan sorular ile öğrenciyi derse hazırlama özelliğine, bunun yanı sıra çalışma kitaplarının ayrı verilmeyip bütünleştirilmesi ile ders işleme sürecine, metin sonu soruları, etkinlikler ve tema sonu değerlendirme soruları ile ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlama özelliğine sahiptir. Bu doğrultuda 2018 programının genel amaçları şu şekildedir (MEB, 2018:8):

- 1- Öğrenme alanlarındaki becerilerini geliştirmeleri,
- 2- Dili düzgün, özenli kullanıp dil zevki edinmelerini, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- 3- Okuma yazma öğrenme alanlarında alışkanlık kazanmalarını, etkili bir şekilde yazı yazabilmelerini,
- 4- Bilgiye araştırıp, keşfedip, yorumlayıp, zihinde yapılandırarak ulaşabilmelerini,
- 5- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişip, bilgiyi düzenleyip, sorgulayıp, kullanabilmelerini ve üretebilmelerini,
- 6- Eleştirel bir bakış açısına sahip olarak değerlendirmeler ve sorgulamalar yapabilmelerini,
- 7- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini,
- 8- Türk ve dünya kültürüne dair estetik ve sanatsal değerleri fark edip benimsemelerini amaçlamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), her sınıf düzeyinde sekiz tema ile öğretimin yapılması planlanmıştır. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz” ve “Millî Mücadele ve Atatürk” temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olarak belirlenmiştir. Diğer beş temanın seçimi ise ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Bu temaların her birinde serbest okuma metni dâhil dört okuma, bir dinleme/izleme metni olmak üzere beş metin kullanılacağı belirlenmiştir (MEB, 2018: 16-17). Temel becerilerin kazandırılmasında metinlerden faydalanacağı belirtilen programda, metin türlerinin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikler ise şu şekilde açıklanmıştır:

1- Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır.

2- Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihiyle bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin “Bilim ve Teknoloji” temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır. Tablo 3'te yer alan biçimler altındaki türler, kazanımlar göz önünde bulundurularak ders kitabında kullanılacaktır. • Birinci sınıfın birinci döneminde 16 dinleme/izleme metni, 2. döneminde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni yer almalıdır. 1. sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam 4 dinleme/izleme metninin 2'si hikâye edici, 1'i bilgilendirici ve 1'i şiir türünde seçilmelidir. Ayrıca ilk okuma sürecinde dil gelişimini hızlandırabilmek amacıyla şiir dışında bilmece, tekerleme, sayısmaca, mani, ninni gibi türler de kullanılmalıdır (MEB, 2018: 17-18).

2.2.1.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2017 Türkçe Eğitim programının neredeyse aynısıdır. Programda ilk okuma yazma alanına önem verilerek “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” benimsenmiştir. Yine 2017 programında olduğu gibi ilk okuma yazma süreci üç aşamada (hazırlık, başlama ve ilerleme) ele alınmaktadır. 2017 programında sesi hissetme-tanıma-ayrıt etme, hece-hece-kelime-cümle sırası takip edilirken 2019 programında bu sıralamaya ek olarak metin okuma da eklenmiştir.

Kalaycı ve Yıldırım (2020:244) Türkçe Öğretim Programlarında yukarıda bahsedilen temaların gelişimi hakkında şöyle bir tablolama yapmıştır:

Tablo 1. Türkçe Dersi Programlarının Biçimsel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Biçimsel Özellikler	2009	2017 (2018)	2019
Komisyon Listesi	-	-	-
Türk Milli Eğitiminin Amaçları	+	-	-
Vizyon	+	+	-
Temel Yaklaşım	+	+	+
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	-	-	+
Programın Yapısı	+	+	+
Özel Amaçlar	+	+	+
Temel Beceriler	+	-	-
Öğrenme Alanları	+	+	+
Dil bilgisi	+	-	-
Atatürkçülük	+	-	-
Değerler Eğitimi	-	+	+
Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımı	+	+	+
Öğrenme ve Öğretim Süreçleri	+	-	-
Rehberlik	-	+	-
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	-	-	+
Ölçme ve Değerlendirme	+	+	+
Sayfa Sayısı	413	70	66

Tablo 1 incelendiğinde 2009 programında yer alan bazı bölümler (amaçlar, dil bilgisi, Atatürkçülük, temel beceriler, öğrenme-öğretim süreçleri) diğer programlarda açıkça yer almamıştır. 2019 programında “bireysel gelişim” ön plana çıkmaktadır.

Tablo 1’de programlar arasında bazı bölüm farklılıklarının olduğu görülmektedir. 2009 programında Türk Milli Eğitimi’nin amaçları, Atatürkçülük, dil bilgisi, öğrenme ve öğretim süreçleri gibi bölümler yer alırken, 2017 ve 2019 programlarında yer almamaktadır. 2017 programında diğer programlara göre farklı olarak rehberlik başlığı yer almaktadır. 2019 programında ise bireysel gelişim ve öğretim programları bölümünün eklendiği görülmektedir. 2017-2019 programlarının her ikisinde de değerler eğitimi bölümü göze çarpmaktadır. Bölümsel incelemelerden sonra Türkçe Öğretim Programlarında kullanılan yaklaşımlar ise şu şekildedir;

2009: Yapılandırmacı, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı, işbirlikli öğrenme, yaşantı ve farklılıklarla çevre uyumu;

2017: Bu programda hangi tür yaklaşımın benimsendiği açıkça dile getirilmemiştir.

2019: Bu programda da 2009 programında belirli bir başlık altında verilen yaklaşımlara rastlanılmamıştır. Kullanılacak yaklaşımlar programın genel ifadelerinden çıkarılmıştır.

2.3. Öğretim Programının Amaçları

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2019: 3).

2.4.Dört Temel Dil Becerisinin Önemi

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde 4 temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır. Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999). Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri anadillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır. Bu açıdan bakıldığında “dinleme” dil öğreniminin temelini oluşturması (Baş, 2002); bireyin hayatında ilk kazandığı ve hayatının geri kalanında en çok kullandığı dil becerisi olması açısından önemlidir. (Özbay, 2012; Coşkun, 2007; Lundsteen, 1979; Yalçın, 2002; Cemiloğlu, 2004). Karadüz (2010) dinleme becerisini bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu olarak kabul etmiştir. Çifci’ye göre (2001), sürekli pasif dinlemeye mahkûm bırakılan çocuklar, psikolojik bir tepki olarak dinlemede olumsuz davranışlara yönelmektedirler.

Konuşma becerisinin kazanılması için dil kurallarının yani dil bilgisi, söyleme ve sözcük bilgisinin iyi bilinmesi gerekir (Bygate, 1987). Konuşma, iletişimde en etkili yol olma

özelliğini taşır (Yıldız ve Yavuz, 2012). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar ve diğerleri 1999). Kişiliği geliştirmenin en etkili araçlarından birisi olan okuma bir bakıma anlama faaliyetidir (Özbay, 2009). Mete'ye göre (2012) okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini şekillendiren ve onu topluma bağlayan bir değerdir.

Yazma iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarımlarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yoludur (Ünalan, 2006). Yazma duyguyu, düşünceyi, olayı yazıyla anlatmaktır ve dört temel dil becerisinin son halkasıdır (Demirel 1999). Yazma becerisinin kazanımı dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra meydana gelir. Bir anlatım becerisi olan yazma, binlerce yıldır kullanılmaktadır ve günümüzde de en önemli iletişim araçlarından birisidir (Onan, 2012).

Dört temel dil becerisinin gelişimi Türkçe eğitimi ve öğretiminin en önemli amaçlarından biridir. Bireyin topluma adapte olması sürecinde anlama ve anlatma becerileri önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu önemde Türkçe öğretmenlerini yöntem ve teknikler takip etmektedir. Yöntem ve tekniklerin de uygulanmasında etkinliklerin de anahtar rolü üstlenmektedir.

2.5.İlgili Araştırmalar

Duman (1996), “İlköğretim I. Kademe Türkçe Programı Uygulama ve Yeterlilik Düzeyinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasının amacı; İlköğretim okullarının I. kademesinde uygulanan Türkçe Programı'nın uygulama ve yeterlilik düzeyleri açısından değerlendirilmesidir.

Özbay (2000), “Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi” ile ilgili yapmış olduğu alan araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu ikinci kademedeki Türkçe öğretmenlerinin meslekî bilgi ve becerilerini, Türkçe öğretiminin metot, amaç, araç ve gereç bakımlarından mevcut durumunu tespit etmeye çalışmıştır.

Albayrak ve diğerleri (2005), İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programını (Kapsam ve Eğitim Durumları Açısından) incelemiştir. Çalışmada programın kapsamı üzerinde kısmen durulmuştur. Ağırlıklı olarak programın uygulamada aksayabilecek yanları önceki süreçler de dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Hayran (2002) tarafından yapılan çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin çağdaş yaklaşımlara yönelik düzenlenmesi hakkında 170 öğretmen, 41

müfettiş ve 24 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Ankara ili merkez ilçelerinde yürütülmüştür.

Akkaya ve Kırmızı'nın (2005) yaptıkları araştırma, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin' Türkçe Ders Öğretim Programı'nın ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmeye yöneliktir.

Özden (2005), 2004 Yeni Hayat Bilgisi programını öğretmen görüşlerini esas alarak değerlendirmiştir. Bu araştırma ile 2004 yılında geliştirilen Hayat Bilgisi Öğretim Programının analizi ve özellikle öğretim programının temel öğelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkezde 3 ve merkez ilçelerde 2 pilot okulda Hayat Bilgisi dersini veren toplam 20 sınıf öğretmeni 30 oluşturmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen mülakat formu ile toplanmıştır.

Coşkun (2005), dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerin Türkçe Ders Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini nitel bir çalışmayla değerlendirmiştir. Araştırmada 14 öğretmen ile 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Collins (2005), İlköğretim Türkçe programları pilot uygulamalarını değerlendirmiştir. Bu araştırma, İlköğretim Türkçe dördüncü ve beşinci sınıf programlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmayla Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile eski programın eğitim felsefesi, hedefler, kazanımlar, içerik (öğrenme alanları), ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Programın güçlü yanları, uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu sorunları çözmek ve programı daha etkili hale getirmek için yapılacaklar araştırılmıştır.

Gömleksiz'in (2005) araştırması ise 2005 Türkçe Ders Öğretim Programı'nın uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır.

Yangın (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; programı farklı yönleriyle değerlendirmiştir. 2000 ve 2005 ilköğretim programlarını; kazanım (amaç), temele alınan yaklaşım, öğrenme- öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok yönüyle olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeye çalışmıştır.

Susar Kırmızı (2006) Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişiş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Araştırma 178, 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür.

Sandıkçı (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıflarında okuyan öğrencilere Türkçe öğretiminde kazandırılan becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir.

Bulut (2006) çalışmasında İlköğretim I. Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiği üzerine bir araştırma yapmıştır. Yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında araştırma yürütülmüştür. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli (Erden, 1998) kullanılarak bir madde havuzu oluşturulmuş ve her bir program için ayrı bir ölçek oluşturularak öğretmen görüşleri alınmıştır.

Yıldırım ve Öztürk (2007), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesine yönelik öğrencilerin düşünce ve uygulamalarını incelemiş, programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir.

Arhan (2007) tarafından Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, öğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Şahinel ve Karasu (2007), “Türkçe 1–5. Sınıflar Öğretim Programı İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında Türkçe 1-5. sınıf öğretim programının ilk okuma yazma öğretiminde uygulamaya yeni konulan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uyumla süreci ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Elvan (2007)’ın Türkçe Ders Öğretim Programı’nın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında görevli öğretmenler Türkçe Ders Öğretim Programı’nın yapısına, vizyonuna ve yaklaşımına olumlu bakmaktadırlar.

Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitellikara ve Kaya (2007) tarafından 6.sınıf Türkçe dersi yeni öğretim programını değerlendirmek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmada 109 yönetici, 159 öğretmen, 365 müfettiş, 492 veli ve 3298 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu programın temel yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçleri ve kazanımları ile ilgili bölümlerini anlaşılır bulurken, ölçme-değerlendirme ögesini çok azı anlaşılır bulmuştur.

Akkaya ve Susar (2007)'in İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Türkçe Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin incelendiği araştırmada İzmir ilinde görev yapmakta olan 156 sınıf Öğretmenine ulaşılmış ve mevcut ders kitabı bu öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelenmiştir.

Aykaç (2007) ilköğretim programındaki etkinlikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulamakta zorluk çektiklerini, sınıf mevcudu ve okulun fiziki yapısının etkinlikleri uygulamak için sorun yarattığını, yeni yaklaşımlara etkinliklerde yer verilmediğini, etkinliklerin araç-gereç kullanımına uygun hazırlanmadığını, en önemlisi etkinliklerin kazanımlarla yer yer çeliştiğini belirtmişlerdir.

Kuru (2008) Türkçe dersi öğretim programındaki görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinden görüşler almış ve bu doğrultuda bir inceleme yapmıştır. Sonrasında ise becerilerin kazandırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri hem nicel hem nitel verilerden oluşmaktadır. Adana merkez ilçeleri çalışmanın yürütüldüğü yerlerdir. Araştırmanın katılımcılarını çalışmanın nicel kısmı için 150 öğretmen, nitel kısmını aynı grubun için 10 öğretmen oluşturmaktadır.

Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından hazırlanan araştırmanın amacı, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'ni, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırma için betimleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

İtmen (2008) tarafından, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırma 2006–2007 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 75 ilköğretim okulunda görev yapan 151 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

İşeri (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitabının İlköğretim Kurumları Türkçe Programının amaçlarına ulaşılması açısından öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını saptamak, ders kitabının Türkçe programında belirtilen amaçların ve kazanımların gerçekleşmesinde araç olma işlevini yerine getirip getirmediğini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak ortaya koymayı amaçlamıştır.

Samancı (2009) tarafından 2005 yılında uygulanılmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin okuma alanı kazanımlarını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe

Dersi Öğretim Programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir.

Kılıçoğlu (2009) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Çalışmada 20 öğretmenin görüşleri aracılığıyla mevcut problemler, programın eksiklikleri ortaya konmuş ve problemlerin çözümüne dair önerilerde bulunulmuştur.

Diren (2010) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Öğretim Programı 8. Sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kaymakamoğlu (2010) çalışmasında ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini alıp farklı değişkenlere göre bir karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır.

Menteşe (2013) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programına dair öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. 98 Türkçe öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış ve içlerinden 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Lüle Mert (2013) sözcük öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, sözcük öğretimi etkinliklerine oranlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır

Yılmaz (2014), SBS ve TEOG sınavındaki söz varlığımızla ilgili Türkçe sorularının 2005 Türkçe öğretim programındaki sözcük varlığımızla ilgili kazanımları ölçme yeterlilik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Seviye Belirleme Sınavı(SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Türkçe testinde sözcük varlığımızla ilgili soruların 2005 İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan söz varlığımızı zenginleştirmeye yönelik kazanımlarla hangi düzeyde paralellik gösterdiğini, bu programda tespit edilen kazanımları hangi düzeyde ölçtüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

Dur (2014) ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yenilenen Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek ve değerlendirmek istemiştir.

Altunkeser ve Coşkun (2016) 2009 ve 2015 yıllarında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi adlı çalışmasında belge analizi tekniği kullanılarak benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilmiştir.

Çevik ve Güneş (2017) yaptıkları çalışmalarıyla ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır.

Küçükaydu ve İşcan (2017) çalışmalarında ilköğretim Türkçe ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırmada incelenen Türkçe ders kitapları üçlü set halindedir: Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı ve Öğretmen kılavuz kitabı şeklinde olan setler yayınevleri tarafından random bir şekilde seçilmiş ve belirli ölçütler ele alınarak tarama modeli yoluyla analiz edilmiştir.

Nazike Avcı (2018), Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığınca yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretim sürecine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretim sürecinde gözlemler de yapılmıştır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, anket hazırlama aşamaları ve verilerin analizi başlıkları incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe 8.sınıf dersi çalışma kitabında yer alan etkinliklerin, anlama (dinleme-okuma), anlatma (yazma-konuşma) ve dil bilgisi açısından değerlendirmesini araştıran bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018; Karasar, 2012; Köse, 2017).

3.2. Anketlerin geliştirilme süreçleri

Anket geliştirme süreci iki aşamalı olup alt başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırma kapsamında madde havuzu oluştururken, bir ders kitabının anlama, anlatma ve dil bilgisine ilişkin özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar detaylı şekilde incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken, birders kitabında anlama (dinleme-okuma), anlatma (yazma-konuşma) ve dil bilgisi gibi temel başlıklar dikkate alınarak maddeler yazılmıştır. Likert tipi dereceleme türünde geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin kategori sayısı ölçülen özellik, katılımcıların yaş düzeyleri ve madde ifadeleri de dikkate alınarak “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde 3 kategori olarak derecelendirilmiştir.

3.2.2. Uzman görüşünün alınması

Taslak formlar için yazılan maddelerin, ölçülmesi amaçlanan yapıya uygunluğunu, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği ve ilgili kapsamı iyi düzeyde temsil edip etmediğinin

belirlenebilmesi amacıyla Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir ve Türkçe Eğitimi alanında uzman yedi akademisyen olmak üzere toplamda sekiz akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlara, ilgili ölçme aracındaki her bir madde için; (1) gerekli, (2) gerekli ama düzeltilmeli ve (3) gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir ölçme aracı kullanılarak ölçme aracındaki maddelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmada uzman görüşleri kapsam geçerliği olarak ele alınmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği belirlenirken, Lawshe (1975) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Maddelerin yeterli kapsama sahip olup olmadığının belirlenmesi için kapsam geçerlik oranı (KGO) kullanılmış olup 8 uzman sayısı dikkate alınarak minimum (kritik) değer 0,693 ($p = 0.05$ için) olarak belirlenmiştir (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Her bir madde için hesaplanan KGO değerleri incelenmiş ve anlama teknikleri anketinden 3 madde, anlatma teknikleri anketinden 4 madde ve dil bilgisi anketinden de 3 maddenin KGO değerleri 0,693 değerinden düşük olduğu için taslak formadan çıkartılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri katılım sağlamıştır. Öğretmenlerden veri toplamak için ekte verilen valilik olur izni alınmıştır. Mevcut araştırma pandemi sürecinde toplandığı için mümkün olduğunca çok kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Pandemi sürecinde kişilere ulaşım zorluğu olduğundan dolayı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırmaya toplam 195 öğretmen katılmıştır. Veri temizleme sürecinde maddelerin çoğuna cevap vermeyen ve uç değer analizi sonucunda ± 3 aralığı dışında kalan 17 öğretmen analizlerden çıkartılmış olup toplam 178 öğretmen ile analizler gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi anket geliştirme çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Buna ek olarak özellikle anket geliştirme çalışmalarında anketin yapısı ve analizde kullanılacak yöntemin özelliğinin dikkate alınmasının doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmektedir (Erkuş, 2012).

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgilerine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	94	52,8
	Erkek	84	47,2
Görev süresi	1 – 3 yıl arası	52	29,2
	4-6 yıl arası	94	52,8
	7 yıl ve üstü	32	18,0

Eğitim durumu	Lisans	164	92,1
	Yüksek lisans	14	7,9
Toplam		178	100,00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen sayılarının hemen hemen eşit olduğu ve öğretmenlerin çoğunluğunun 4 ile 6 yıl arasında değişen bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 178 öğretmenden sadece 14'ünün yüksek lisans mezunu olduğu da görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, basit istatistiki verilerden faydalanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken ankette yer alan maddelerin ilişkili oldukları temalara göre bir başlıklandırma yapılmış ve her başlık altında yer alan maddelere yönelik frekans ve yüzdelik sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacının yorumları dikkate sunulmuştur.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Dil bilgisiAnketine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrenme alanlarını desteklemeye yönelik görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1) Dil bilgisi etkinlikleri birden fazla öğrenme alanını (yazma, konuşma, okuma) desteklemektedir.	141	79,21	11	6,17	26	14,60

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 141'i (%79,21) dil bilgisi etkinliklerinin tüm öğrenme alanlarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin %20'ye yakını katılmayan ve kararsızlardan oluşmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin ders programı kazanımları hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Ders programındaki kazanımlarla dil bilgisi etkinlikleri örtüşmektedir.	158	88,76	9	5,05	11	6,17

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 158'i (%88,76) ders programındaki kazanımlarla dil bilgisi etkinliklerinin örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin %11'e yakını katılmayan ve kararsızlardan oluşmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin sınıf içi uygulanması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Dil bilgisi etkinlikleri sınıf içi uygulamalara uygundur.	126	70,78	31	17,41	21	11,79

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 126'sı (%70,78) dil bilgisi etkinliklerinin sınıf içerisinde uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin 52'si ise katılmayan ve kararsızlardan oluşmaktadır. Bu oranın yüksek olması dil bilgisi etkinliklerinin uygulanmasında sınıf içi uyumunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin ilgi çekici olduğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Dil bilgisi etkinlikleri ilgi çekicidir.	75	42,13	38	21,34	65	36,51

Tablo 6 incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin 75'i (%42,13) dil bilgisi etkinliklerinin ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Geriye kalan öğretmenlerden 65'i (36,51) ise katılmadığını ifade ederek dil bilgisi etkinliklerinin sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Dil bilgisi etkinliklerinin ilgi çekiciliği konusunda kararsız ve katılmayan öğretmen sayısı 103 (57,85) civarındadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı etkinliğe uygun olarak tasarlanması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
5. Dil bilgisi etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır.	98	55,05	32	17,97	48	26,96

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 98'i (%55,05) dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlandığını ifade etmişlerdir. Kararsız + katılmayan öğretmenlerin sayısı (80) dikkate alındığı zaman, dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden ele alınması gerektiği görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yazım kurallarını öğrencilere kavratması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
6. Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilerin yazım	99	55,61	35	19,66	44	24,71

kurallarını içselleştirmelerini sağlamaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 99'u (%55,61) dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilere yazım kurallarını öğrettiğini ifade etmişlerdir. Kararsız + katılmayan öğretmenlerin sayısı (79) dikkate alındığı zaman, dil bilgisi etkinliklerinin yazım kurallarına göre yeniden ele alınması gerektiği görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin kolaydan zora doğru düzenlenmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
7. Dil bilgisi etkinliklerinde kolaydan zora ilkesi benimsenmiştir.	136	76,40	24	13,48	18	10,11

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 136'sı (%76,40) dil bilgisi etkinliklerinin kolaydan zora doğru tasarlandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin zihinsel becerileri geliştirdiği hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
8. Dil bilgisi etkinlikleri zihinsel becerileri geliştirmektedir.	101	56,74	28	15,73	49	27,52

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 101'i (%56,74) dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin sadece bilişsel alan hedeflerine yönelik olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
9. Dil bilgisi etkinlikleri yalnızca bilişsel alanın hedeflerine yöneliktir.	87	48,87	27	15,16	64	35,95

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 87'si (%48,87) dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin sadece bilişsel alanlarına hitap ettiğini düşünmektedir. Fakat geriye kalan katılmıyorum (64) kararı veren öğretmenlerin sayısı da bu maddeye katılmamaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencileri aktif kılması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
10.Dil bilgisietkinlikleri öğrencileri aktif kılmaktadır.	138	77,52	16	8,98	24	13,48

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 138'i (%77,52) dil bilgisi etkinliklerinin öğrencileri aktif tuttuğunu belirtmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
11. Dil bilgisietkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygundur.	101	56,74	27	15,16	50	28,08

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 101'i (%56,74) dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden Katılmıyorum (50) ve kararsızım (27) görüşü bildirenlerin sayısının olumlu görüş bildiren öğretmenlere yakın olması da dil bilgisi etkinliklerinin seviyelerinin yeniden öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin diğer dil becerileri ile birlikte verilmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
12.Dil bilgisietkinlikleri diğer dil becerileri ile birlikte verilmektedir.	130	73,05	13	7,30	35	19,66

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 130'u (%73,05) dil bilgisi etkinliklerinin diğer dil becerileriyle birlikte verildiğini ifade etmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesine uygunluğu hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
13.Etkinlikler	hayatilik	76	42,69	38	21,34	64	35,95
ilkesine uygundur.							

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 76'sı (%42,69) dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesine uygun olduğunu belirtmiştir. Fakat Öğretmenlerden Katılmıyorum (64) ve kararsızım (30) görüşü bildirenlerin sayısının olumlu görüş bildiren öğretmenleri geçmesi dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesine uygunluğuna şüphe düşürmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yapılması için verilen süre hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
14.Etkinlikler için verilen		101	56,74	35	19,66	42	23,59
tahmini süre yeterlidir.							

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 101'i (%56,74) dil bilgisi etkinliklerinin yapılması için verilen sürenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 17. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin uygulanabilirliği konusundaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
15.Etkinlikler	rahatça	97	54,49	24	13,48	57	32,02
uygulanabilmektedir.							

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 97'si (54,49) dil bilgisi etkinliklerinin rahatça uygulanabildiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin 2019 Türkçe Öğretim Programına uygunluğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
16.Dil bilgisietkinlikleri 2019 Türkçe Öğretim Programına uygundur.	156	87,64	15	8,42	7	3,93

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısının 178 olduğu göz önüne alınınca bu maddeye 156 öğretmenin katılıyorum (87,64) ifadesini belirtmeleri dil bilgisi etkinliklerinin2019 Türkçe Öğretim Programına uygun olduğunu göstermektedir.

4.2.Anlatma Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 19. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin yazım kılavuzu kullandırmaya teşvik ettirmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1.Yazma etkinlikleri öğrencileri yazım kılavuzu kullanmaya teşvik eder.	105	58,98	29	16,29	44	24,71

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 105'i (%58,98) yazma etkinliklerinin yazım kılavuzunu kullandırmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencileri noktalama işaretlerini doğru kullanıma teşvik etmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
2.Yazma etkinlikleri öğrencileri noktalama işaretlerini yerinde kullanmaya teşvik eder.	157	88,20	9	5,05	12	6,74

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 157'si (88,20) yazma etkinliklerinin öğrencileri noktalama işaretlerini doğru kullanıma teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 21. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının hatalarını düzeltmesine olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%

3.Yazma etkinlikleri öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının yazılarını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltmeye olanak sağlamaktadır.	133	74,71	27	15,16	18	10,11
--	------------	--------------	-----------	--------------	-----------	--------------

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 133'ü (%74,71) yazma etkinliklerinin öğrencileri hem kendi yazılarını hem de başkalarının yazılarını yazım, anlatım ve anlam yönüyle düzeltmeye teşvik ettirmektedir şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 22. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
4.Yazma etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunmaktadır.		109	61,23	38	21,34	32	17,97

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin 109'unun (%61,23) yazma etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 23. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
5.Yazma etkinlikleri öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygundur.		140	78,65	20	11,23	18	10,11

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin 140'ı (%78,65) yazma etkinliklerinin öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 24. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin çoklu ve süreç değerlendirme yapmaya uygunluğu hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
6.Yazma etkinlikleri çoklu ve süreç değerlendirme yapmaya uygundur.		127	71,34	21	11,79	30	16,85

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin 127'sine göre (%71,34) yazma etkinliklerinin çoklu ve süreç değerlendirme yapmaya uygundur.

Tablo 24. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahip olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
7.Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahiptir.	89	50	38	21,34	51	28,65

Tablo 24' te öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahip olması hakkındaki görüşleri incelendiğinde katılıyorum (89) cevabı verenlerle kararsızım (38) ve Katılmıyorum (51) cevabı verenlerle eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin yazım ve noktalama kurallarını kavramaya uygunluğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
8.Yazma etkinlikleri yazım ve noktalama kurallarını kavramaya uygundur	136	76,40	15	8,42	27	15,16

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin 136'sının (%76,40) yazma etkinliklerinin yazım ve noktalama kurallarını kavramaya uygun olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip olmaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
9.Yazma etkinlikleri ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip değildir	91	51,12	32	17,97	55	30,89

Tablo 26'da yazma etkinliklerinin ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip değildir ifadesine öğretmenlerin 91'i (%51,12) katılmaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilere yönergeler sunması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
10.Yazma etkinlikleri öğrencilere yönergeler sunmaktadır.	140	78,65	13	7,30	26	14,60

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin 140'ı (%78,65) yazma etkinliklerinin öğrencilere yönergeler sunduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 28. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
11.Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmıştır.	99	55,61	31	17,41	42	23,59

Tablo 28'de öğretmenlerin 99'u (%55,61) yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alındığını ifade etmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
12.Yazma etkinlikleri öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır	140	78,65	15	8,42	23	12,92

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (140) yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağladığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 30. Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkili olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
13.Yazma etkinlikleri yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkilidir.	145	81,46	15	8,42	18	10,11

Tablo 30'da öğretmenlerin 145'i (%81,46) yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin yazma stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
14.Yazma etkinlikleri yazma stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlar.	150	84,62	26	14,60	2	1,12

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen sayısı dikkate alındığında çoğunun (150) yazmastrategilerinin uygulanmasına olanak sağlamadığı yönünde olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin yazmaetkinliklerinin öğrencilere sınıf dışında da uygulama olanağı sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
15. Yazma etkinlikleri öğrencilere sınıf dışında da uygulama olanağı sağlar.	103	57,80	32	17,97	45	25,28

Tablo 32'deki verilere göre öğretmenlerin yarıdan fazlası (103) yazmaetkinliklerinin öğrencilere sınıf dışında da uygulama olanağı sağladığını ifade etmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağlamaktadır maddesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
16. Konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağlamaktadır.	148	83,14	12	6,74	18	10,11

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin 148'i (%83,14) konuşma etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo 34. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin öz güven duygusu kazandırması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
17. Konuşma etkinlikleri öz güven duygusu kazandırmaktadır.	156	87,64	12	6,74	10	5,61

Tablo 34'te araştırmaya katılan 178 öğretmenin neredeyse tamamı (156) konuşma etkinliklerinin öğrencilere öz güven duygusu kazandırdığını ifade etmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin konuşma etkinlikleri öz değerlendirmeye elverişlidir maddesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
18.Konuşma etkinlikleri öz değerlendirilmeye elverişlidir.	132	74,15	24	13,48	23	12,92

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin 132'si (%74,15) konuşma etkinliklerinin öz değerlendirmeye elverişli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin konuşma stratejilerini uygulamaya olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
19.Konuşma	etkinlikleri	146	82,02	18	10,11	14	7,86
konuşma	stratejilerini						
uygulamaya	olanak						
sağlamaktadır.							

Tablo 36'da öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin konuşma stratejilerini uygulamaya olanak sağlaması hakkındaki görüşleri 146 kişi tarafından katılıyorum olarak işaretlenmiştir. Bu sayı da %82,02'lik yüksek bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 37. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine imkân sağlayacak nitelikte olması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
20.Konuşma	etkinlikleri	137	76,96	25	14,04	15	8,42
öğrencilerin	birbirlerini						
dinlemelerine	imkân						
sağlayacak niteliktedir.							

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin %76,96'sı (137) konuşma etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine imkân sağlayacak olduğu kanısındadır.

Tablo 38. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin programdaki konuşma kazanımlarıyla uyumlu olması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
21.Konuşma	etkinlikleri	128	71,91	17	9,55	35	19,66
programdaki	konuşma						
kazanımlarıyla uyumludur.							

Tablo 38'de öğretmenlerin 128'i (71,91) konuşma etkinliklerinin programdaki konuşma kazanımlarıyla uyumlu olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin konuşma türlerini kapsamı hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%

22.Konuşma etkinlikleri konuşma türlerini kapsamaktadır.	152	85,39	15	8,42	11	6,17
---	------------	--------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenler konuşma etkinliklerinin konuşma türlerini kapsar maddesine %85,39 oranıyla katılıyorum demiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin belli bir plan çerçevesinde ilerletilmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
23.Konuşma etkinlikleri belli bir plan çerçevesinde ilerlemektedir.	144	80,91	15	8,42	19	10,67

Tablo 40'ta öğretmenlerin 144'ü (%80) konuşma etkinliklerinin belli bir plan çerçevesinde ilerletildiği kanısındadır.

Tablo 41. Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin programdaki çeşitliliğe uygunluğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
24.Konuşma programdaki etkinlikleri çeşitliliğe uygundur.	125	70,22	34	19,10	21	11,79

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin 125'i (%70,22) konuşma etkinliklerinin programdaki çeşitliliğe uygun olduğunu düşünmektedir.

4.3.Anlama Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo42. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin düşünciyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1.Dinleme/İzleme etkinlikleri düşünciyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırmaktadır.	134	75,28	9	5,05	35	19,66

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin 134'ü (75,28) Dinleme/İzleme etkinliklerinin düşünciyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırdığını düşünmektedir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin birbiriyle tutarlı olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
2.Dinleme/İzleme etkinlikleri birbirleriyle tutarlıdır.	159	89,32	10	5,61	9	5,05

Tablo 43'te araştırmaya katılan 178 öğretmenden neredeyse tamamının (159) Dinleme/İzleme etkinliklerinin birbirleriyle tutarlı olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin metnin ana fikrini/duygusunu tespit etmeye uygun olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
3.Dinleme/İzleme etkinlikleri metnin ana fikrini/duygusunu tespit etmeye uygundur.	144	80,89	20	11,23	15	8,42

Tablo 44 incelendiğinde öğretmenlerin 144'ü (80,89) Dinleme/İzleme etkinliklerinin metnin ana fikrini/duygusunu tespit etmeye uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 45. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyum göstermesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
4.Dinleme/İzleme etkinlikleri Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyum göstermektedir.	141	79,21	26	14,60	11	6,17

Tablo 45'te Öğretmenlerin %79,21'i (141) Dinleme/İzleme etkinliklerinin Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünmektedir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrenciler açısından ilgi çekici olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
5.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrenciler açısından ilgi çekicidir.	106	59,55	39	21,90	32	17,97

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin 106'sı (59,55) Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrenciler açısından ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%

6.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmektedir.	133	74,71	25	14,04	20	11,23
--	------------	--------------	-----------	--------------	-----------	--------------

Tablo 47’de 133 Öğretmen Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebildiğini düşünmektedir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
7. Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağlamaktadır.	137	76,96	14	7,86	26	14,60

Tablo 48 incelendiğinde öğretmen görüşlerinden %76,96’sının Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağladı yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yönelik olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
8.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir.	147	82,58	15	8,42	16	8,98

Tablo 49’da Öğretmenlerin %82,58’i Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu düşüncesindedir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygunluğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
9.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.	112	62,92	31	17,41	33	18,53

Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine uygunluğu konusunda %62,92 ile katılıyorum cevabınıverdiği görülmüştür.

Tablo 51. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin görsel imgelerle desteklenmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%

10.Dinleme/İzleme etkinlikleri görsel imgelerle desteklenmektedir.	114	64,04	22	12,35	43	24,15
---	------------	--------------	-----------	--------------	-----------	--------------

Tablo 51’de Öğretmenlerin 114’ü (%64,04) Dinleme/İzleme etkinliklerinin görsel imgelerle desteklenmektedir demiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla aynı sırayı izlemesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
11.Dinleme/İzleme etkinlikleri 2019 Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla aynı sırayı izlemektedir.	134	75,28	26	14,60	19	10,67

Tablo 52 incelendiğinde öğretmenlerin 134’ü Dinleme/İzleme etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla aynı sırayı izlediğini belirtmiştir.

Tablo 53. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin tür çeşitliliği içermesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
12.Dinleme/İzleme etkinlikleri tür çeşitliliği içermektedir.	141	79,21	13	7,30	19	10,67

Tablo 53’te %79,21 gibi yüksek bir oranla Öğretmenler Dinleme/İzleme etkinliklerinin tür çeşitliliği içerdiğini belirtmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin disiplinler arası yaklaşımına hizmet etmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
13.Dinleme/İzleme etkinlikleri disiplinler arası yaklaşımına hizmet eder.	113	63,48	31	17,41	34	19,10

Tablo 54 incelendiğinde öğretmenlerin 113’ü (%63,48) Dinleme/İzleme etkinliklerinin disiplinler arası yaklaşımına hizmet ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin yeterli sayıda olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
14.Dinleme/İzleme etkinlikleri yeterli sayıdadır.	120	67,41	17	9,55	43	24,15

Tablo 55’te ise 120 (67,41) öğretmen Dinleme/İzleme etkinliklerinin yeterli sayıda olduğunu düşünmektedir.

Tablo 56. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin sınıfta uygulanmaya uygun tasarlanması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
15.Dinleme/İzleme etkinlikleri sınıfta uygulanmaya uygun tasarlanmıştır.	104	58,42	31	17,41	43	24,15

Tablo 56 incelendiğinde öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin sınıfta uygulanmaya uygun tasarlanmasına 104 sayısı ile katıldığı görülmektedir.

Tablo 57. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
16. Dinleme/İzleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.	102	57,30	28	15,73	49	27,52

Tablo 57’de öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmamasına %57,30’la katılmaktadır.

Tablo 58. Öğretmenlerin Dinleme/İzleme etkinliklerinin süreç odaklı değerlendirmeye uygun olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
17.Dinleme/İzleme etkinlikleri süreç odaklı değerlendirmeye uygundur.	152	85,39	11	6,17	15	8,42

Tablo 58 incelendiğinde öğretmenlerin %85,39 gibi yüksek bir oranda Dinleme/İzleme etkinliklerinin süreç odaklı değerlendirmeye uygun olduğunu belirtmiştir.

Tablo 59. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmesi hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
18.Okuma etkinlikleri öğrencileri sözlük	155	87,07	12	6,74	11	6,17

**kullanmaya
yönlendirmektedir.**

Tablo 59'a göre Öğretmenlerin %87,07'si Okuma etkinliklerinin öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirdiğini düşünmektedir.

Tablo 60. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin milli ve evrensel değerleri fark etmelerini sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
19.Okuma etkinlikleri öğrencilerin milli ve evrensel değerleri fark etmelerini sağlar.	124	69,66	28	15,73	26	14,60

Tablo 60. Öğretmenlerin 124'ü (%69,66) Okuma etkinliklerinin öğrencilerin milli ve evrensel değerleri fark etmelerini sağladığı yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 61. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
20.Okuma etkinlikleri öğrencilerin günlük hayatlarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak sağlar.	115	64,60	27	15,16	35	19,66

Tablo 61 incelendiğinde öğretmenlerin %64,60'ının Okuma etkinliklerinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak sağladığını belirtmiştir.

Tablo 62. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiş olması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
21.Okuma etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.	98	55,05	34	19,10	46	25,84

Tablo 62 incelendiğinde öğretmenlerin 98'i Okuma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirildiği kanısındadır.

Tablo 63. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%

22.Okuma yaratıcı geliştirilmeye uygundur.	etkinlikleri düşünmeyi	136	76,40	25	14,04	17	9,55
---	-------------------------------	------------	--------------	-----------	--------------	-----------	-------------

Tablo 63'te öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygunluğuna %76,40 ile katılmışlardır.

Tablo 64. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağlaması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
23.Okuma öğrencilerin geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağlar.	etkinlikleri düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağlar.	141	79,21	21	11,79	17	9,55

Tablo 64 incelendiğinde öğretmenlerin 141'i Okuma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Tablo 65. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirmesi hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
24.Okuma öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirmektedir.	etkinlikleri	98	55,05	27	15,16	52	29,21

Tablo 65 incelendiğinde Okuma etkinliklerinin öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirmesi maddesine öğretmenlerin %55,05'i katılmaktadır.

Tablo 66. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olması hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%
25.Okuma etkinlikleri okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır.	okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır.	130	73,05	30	16,85	20	11,23

Tablo 66'da öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olmasına 130 öğretmen katılmaktadır.

Tablo 67. Öğretmenlerin Ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dönük etkinliklere yer verilmesi hakkındaki görüşleri

		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%

26.Ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dönük etkinliklere yer verilmiştir.	155	87,07	12	6,74	11	6,17
--	------------	--------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Tablo 67 incelendiğinde öğretmenlerin Ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dönük etkinliklere yer verilmesi maddesine katılanların oranı %87,07 gibi yüksek bir orandır.

Tablo 68. Öğretmenlerin Okuma etkinliklerinin düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırması hakkındaki görüşleri

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
27.Okuma etkinlikleri okuma yöntem ve tekniklerini uygulamaya yöneliktir.	147	82,58	15	8,42	16	8,98

Tablo 68 incelendiğinde öğretmenlerin 147'si (%82,58) Okuma etkinliklerinin düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırdığını düşünmektedir.

V. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretiminde asıl amaçlardan biri Türkçe dersinin genel amaçlarına ulaşmaya kadar izlenecek süreç şu şekildedir (Üner, 2010):

Etkinlik→ Kazanım→ Öğrenme Alanı→ Temel Beceriler → Genel Amaçlar

Türkçe dersinde bütün hedeflerin gerçekleşmesi, eğitim sisteminin en küçük halkası gibi görünen etkinliklerin gerçekleşmesine bağlıdır. Etkinlik derslerin dönüt kısmını oluşturması açısından önemlidir. Burada ortaya çıkacak bir aksaklık Türkçe dersinin genel amaçlarına ulaşmayı etkileyecektir.

Toplumsal bir varlık olan insanın duygu, düşünce, hayal aktarım gereksinimi onu konuşma, yazma, dinleme ve okuma ihtiyacına zorlamıştır. Böylece iletişim denilen olgu ortaya çıkmış, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için çevresindeki kişilerle iletişim kurma zorunluluğu oluşmuştur (Aydın, 2013). Dil eğitiminde dili oluşturan tüm beceri alanları birbirleriyle ilişkilidir ve ancak birbirleriyle bütünlük içerisinde gelişebilirler.

Yapılan bu çalışmada Ağrı ilinde görev yapmakta olan 195 Türkçe öğretmenin 8. sınıf seviyesinde öğrenci çalışma kitabında hazır olarak verilen etkinliklere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin, anlama (dinleme-okuma), anlatma (yazma-konuşma) ve dil bilgisine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlar problem ve alt problemlere göre şu şekilde sonuçlanmıştır:

5.1.Dil bilgisi Anketine Göre Öğretmen Görüşleri Değerlendirme Sonuçları

Uygulanan anketler sonucunda öğretmenlerin genelinde dil bilgisi etkinliklerinin öğrenme alanlarını desteklemeye yönelik olduğunu ve ders programındaki kazanımların dil bilgisi etkinlikleriyle örtüştüğünü belirttikleri görülmüştür.

Ankete katılan öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlandığını (%55) düşünmektedir. Mete'nin (2017:310) yılında yaptığı makale çalışmasında ise 50 Türkçe öğretmeninden sadece 8 tanesi etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu dile getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan 2018 Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin, öğrencilerde kalıcı, etkili

ve kolay öğrenmeyi sağlaması; öğrencilerin bilgiye yaparak ve yaşayarak ulaşması amaçlanmıştır. Salman ve Aydın'a (2018) göre yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programının ülkemizde uzun zamandır uygulanmasına rağmen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, eğitim almadıkları saptanmıştır. Bu durum da dil bilgisi konularının anlatılmasında ve etkinliklerinin uygulanmasında ciddi sıkıntılara yol açmaktadır. Mete'nin (2017:324) çalışmasında da öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olduğunu bu durumda dil bilgisi kavramlarının karışmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Akkaya (2011) çalışmasında etkinliklerin, karikatür gibi hem mizah hem de düşünce boyutu olan görsellerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Anılan (2014) ve Akın (2015) da etkinliklerin sayı bakımından az, sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamış, öğrenci seviyesinin altında, bireysel farklılıklara dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı olduğunu belirtmiştir.

Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilerin yazım kurallarını içselleştirmelerini sağlamaktadır adlı maddeye öğretmenlerin %55,61'i katılmıştır. Aynı sonuca Aydın'ın (1998) yaptığı bir çalışmada ulaşılmıştır; Dil bilgisi öğrencinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır %13.59 ve dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir. Stoffel'de (1990), dil bilgisi öğretiminin “yazma becerisine olumlu etkisi” deneklerce en üst düzeyde, “dile ilişkin yanlışların saptanabilmesi” etkisi de ikinci derecede belirtilmiştir. Özbay'a göre de (2006), dil bilgisi öğretiminde başarısızlık nedeniyle dil iyi öğrenilememekte, konuşma ve yazmada eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu eksiklikleri araştırmamızın 15. tabloda yer alan “Etkinlikler hayatilik ilkesi taşımaktadır” ile de bütünleştirebiliriz. Öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesine uygunluğu konusunda kararsız ve katılmıyorum görüşlerinin yüksek olması (%57) dil bilgisi etkinliklerinin hayatilik ilkesi doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunu, Aydın da (1998) “Hiç kuşkusuz, dil bilgisi öğretimimizde eksik olan, nitelikli gereç yetersizliğidir” diyerek etkinliklerin dil bilgisi öğretimi için ne kadar hayati bir önem taşıdığına vurgu yaparak pekiştirmiştir. Dil bilgisi etkinliklerinde hayatilik ilkesi göz önüne alınması öğrencinin konuşma ve yazımda da günceli takip etmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin %54,49'u etkinliklerin rahatça uygulanabildiğini belirtmişlerdir. Akçay ve Kılıç'ın (2017) yaptığı çalışmada da tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılarak dil bilgisi etkinliklerinin daha kolay uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaylı ve Solak 'a (2014:1148) göre çalışmaya katılan öğretmenlere göre kitaplarda yer alan etkinlikler programın gereklerini karşılar niteliktedir ve öğrencilerin düzeyine uygundur. Bu bulgu çalışmamızdan elde edilen bulguyla yüksek oranda (%87) uyushmaktadır.

Ancak öğretmenlerin ek yazma etkinlikleri üretmeleri ve öğrencileri özgür bırakmaları konusunda cesaretlendirilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada etkinlikler için verilen tahmini süreyi yeterli bulan öğretmenler % 56,74 civarındadır. Taylor'un (1986) yaptığı araştırmasında ise başarısızlığın dil bilgisini yeteri kadar uzun öğretilmemesine bağlaması da günümüzde bu eksikliğin giderildiğinin göstergesidir.

Dil bilgisietkinliklerinde kolaydan zora ilkesi benimsenmiştir maddesine %76,60 gibi yüksek bir cevap verilmiştir. Mete (2017) de yaptığı uygulamada dil bilgisi öğretiminde sıralamanın nasıl olması gerektiğine dair "Sesten başlayarak ses, kök, ek, kelime ve cümleye doğru gidilmelidir." maddesine %76.66'lık bir cevap almıştır. Bu da dil bilgisi konularının anlaşılmasının zor olduğu inancının kırılması için iyi bir yöntem olabilir. Parçanın bütünden daha kolay öğrenildiği göz önüne alınırsa, Mete'nin bahsettiği sistemle çocuk dil bilgisini daha iyi anlayıp daha iyi kavrayacaktır. Dil bilgisiöğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi üzerine araştırma yapan Karahan (2009), Cümlelerin dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olması gerektiği ifade etmiştir.

5.2. Anlatma Teknikleri Anketine Göre Öğretmen GörüşleriDeğerlendirme Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrencilerin imla ve noktalamaya dikkat etmelerini sağladığı yönünde (%88) görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler yazma etkinliği sırasında yazımını bilmedikleri kelimeleri yazım kılavuzundan bakarak (%59) öğrenebilirler. Öğrencilere yaptırılacak yazma etkinliklerinin sonunda, yazılarını birbirlerinin değerlendirilmesine izin verilmelidir. Böylece birbirlerinin yanlışlarını veya eksiklerini daha iyi görülebilir. Üner (2010:70) noktalama işaretlerini doğru kullanmak hem anlaşılmayı hem de verilmek istenen mesajın doğru algılanmasına neden olacağını belirtmiştir. Yazıda doğru ve yerinde kullanılan noktalama işaretleri mesajın alıcıya daha açık ve anlaşılır bir şekilde iletilmesini sağlayacaktır. Yazma etkinliğinin sadece sınıf içi uygulamalarda değil gerçek hayatta da uygulama olanağı sağlayacağı aşikârdır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden %58'lik grup bu görüşü desteklemektedir.

Yazma etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunmaktadır (%61), yazma etkinlikleri öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır (%79), yazma etkinlikleri yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkilidir (%81), yazma etkinlikleri yazma stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlar (%84) maddelerine verilen yüksek oranlı “katılıyorum” yanıtları da yazma etkinliklerinin öğrencileri zihinsel ve bilişsel olarak gelişimlerini desteklemektedir. Yaylı ve Solak (2014:1146) da hayal güçlerini kullanabilecekleri metin tamamlama ve görselleri yorumlayarak yazma çalışmaları öğrencinin düşünce ufkunu genişleteceğini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%79) yazma etkinlikleri öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu düşünmektedirler. Böylece yazma etkinlikleriyle kişi kendini daha rahat ifade edecek ve bu sayede çekingen ve topluluk önünde konuşma zorluğu çeken öğrencilerin kazanılması sağlanacaktır.

“Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahiptir” maddesine öğretmenlerin %50’si olumlu görüş bildirilmiştir. Yazma çalışmalarının ilgi çekmesi ve verimli olması için öğrencilerin konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, izlenim ve duygularını özgürce bildirebileceği konular olmalıdır. Alanyazın incelendiğinde Karatay (2011) Kurudayıoğlu ve Karadağ, (2010); Ugan, (2007), Üstüner ve Şengül’ün (2004) de yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmediğini tespit etmişlerdir. “Yazma etkinlikleri ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip değildir” maddesine de %52’lik bir katılma söz konusudur. Yukarıda bahsedilen etkinlik içeriklerinin ilgi çekmesiyle, etkinliklerin yeterli içeriğe sahip olmaması paralellik göstermektedir.

Yazma etkinlikleriyle ilgili uygulanan ankete genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yazma etkinlikleri hakkında çoğunun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Aynı şekilde Yaylı ve Solak (2014) yazma etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında da öğretmenlerin genel anlamda etkinlikleri yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Ceran (2013), Doğan (2003), Göçer (2016) ve Topuzkamaş (2014) çalışmalarında ise Türkçe öğretmenleri yazma becerisiyle ilgili etkinliklerin arttırılması tavsiyesinde bulunmuşlardır.

Bu çalışmada anlatma tekniklerinden konuşma bölümü anketinde yer alan “Konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağlamaktadır” maddesine çalışmaya katılan öğretmenlerin % 83,14’ü katılıyorum cevabını vermiştir. Özbay’ın (2006) çalışmasında da etkinliklerin konuşmaya teşvik edici olduğubelirtilmiştir. Ünsal’ın (2019:61) yüksek lisans tez çalışmasında ise etkinliklerin

konuşurmaya ve fikirlerini ortaya koymaya yönelik olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Benzer (2015: 44), “Okunan metindeki karakter başka öğrenciler tarafından beden dili kullanılarak canlandırılabilir.” şeklinde bir kazanımın müfredata eklenmesinin öğrencilerin hem metni daha iyi anlamalarını hem de eğlenmelerini sağlayacağını belirtmiştir.

Çalışmamızın bir diğer maddesinde “konuşma etkinlikleri öz güven duygusu kazandırmaktadır” ifadesine çalışmaya katılan öğretmenler %87’lik yüksek bir oranla katılmışlardır. Kendisini başarılı bir şekilde ifade edebilen birey öz güven kazanır. Demirel (1999:47), konuşma eğitiminin amaçlarından birinin kendine güven kazanmak olduğunu belirtmiştir. Sever, Oğuzkan ve Kavcar (1995:58) “Doğru ve güzel konuşmanın kişilik gelişimiyle de çok yakın ilgisi vardır. Bundan dolayı öğretmen, her şeyden önce öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelidir. Çünkü hem öğrenci başarısı için, hem de sağlıklı kişilik gelişimi için bu gereklidir.” Diyerek konuşma eğitiminin önemine değinmişlerdir. “Konuşma etkinlikleri konuşma türlerini kapsamaktadır” maddesine çalışmaya katılan öğretmenlerin %85’i olumlu görüş bildirmişlerdir. Ünsal’ın (2019:61) yaptığı çalışmada ise etkinlikler hakkında araştırmaya katılan 40 Türkçe öğretmeninden % 45’i (18) “Evet”, % 55’i (22) ise “Hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu hususta alanyazında da “ders kitabında yer alan etkinliklerin tekdüze ve yetersiz oluşu; alternatif etkinlikler üretilmemesi; gereksiz etkinliklerle öğrencilerin konuşmaları, pratik yapmaları önlenmesi” gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak Ünsal (2019), Özbay (2006), Demirel (1999) genel olarak konuşma alanıyla ilgili kaynak, materyal ve bilgi eksikliğinden, ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin yetersizliğinden, konuşma etkinliklerinde ön hazırlık, uygulama ve değerlendirme bölümlerinin olmamasının uygulamada öğretmen ve öğrencilere zorluk yaşattığından bahsetmektedirler. Konuşma etkinliklerinin öğrenci ilgisini çekememesi, öğrenciyi istekli kılamaması da diğer problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ünsal’ın (2019) çalışmasında etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında; konuşma etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğunu, daha çok yetişkinlere yönelik içerikleri yer aldığını; etkinliklerde öğrenciden doğrudan konuşmasının istendiğini ve hiçbir ön hazırlık yapılmasına fırsat verecek soruların olmadığını görmekteyiz.

Yapılan bu çalışmada konuşma etkinlikleriyle alakalı uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmen görüşlerinin çoğu olumludur. Konuşmanın eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülünce çalışmadan çıkan bu sonucun önemi daha çok anlaşılmaktadır. Bu önem konusunda Aktaş ve Gündüz’ün (2001) “iyi konuşan bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir.” şeklindeki ifadesi konuşmanın önemini dile getirmektedir.

5.3. Anlama Teknikleri Anketine Göre Öğretmen Görüşleri Değerlendirme

Sonuçları

Dil kullanımlarından en sıklıkla uygulanması gereken dinleme becerisidir. Alanyazında iletişimde dinleme becerisine %50 oranında yer verilmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan birçok öğretmen dinleme etkinliklerinin amacına ulaştığını ve öğrencilerin dersleri için faydalı olacağını düşünmektedir. Aksu'nun (2013) öğretmenlerin dinleme becerisinin önemli olduğu görüşünde olduklarına ilişkin araştırma sonucu da bu bulguyu desteklemektedir. Her uygulamada olduğu gibi dinleme temel alanında da amaca ulaşmayı engelleyen bazı faktörlerin de olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Örnekleme katılan öğretmenlerin sınıf ortamlarının dinleme metin ve etkinlikleri için uygun olmadığı görüşünü, Güven (2008), Çelenk (2008), Özpolat ve diğerleri (2007) ve Yalar (2010) tarafından yapılan çalışmalar da desteklemektedir.

“Dinleme/İzleme etkinlikleri Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyum göstermektedir” maddesine öğretmenlerin %79 oranında katılmasına karşılık alanyazında Melanlıoğlu (2013) ve Gündoğdu (2011) tarafından yeterli bulunmamaktadır. Durukan (2011) ve Yılmaz (2007) ise dinleme metin ve etkinliklerinin kazanımlarla uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin “Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrenciler açısından ilgi çekicidir” maddesine %59'luk katılıyorum cevabı önemlidir. Çünkü dinleme becerisi ilk öğrenilen ve en sık kullanılan bir beceridir. Fakat alanyazında dinleme etkinliklerinin soyut kavramları içermesi, birbirini tekrar eden etkinliklerin olması, metinlerin çok uzun olması ve etkinliklerin uygulanması sırasında tekrar tekrar metinlerin okunma zorunluluğu gibi problemlerle de yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrencilerde dinleme zevki uyandıracak metinler seçilmeli ve bu metinler öğrenci seviyesine ve süreye uygun uzunlukta olmalıdır. Bu amaçla metinlerin özü ve anlam bütünlüğü bozulmadan kısaltma ve düzenleme yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2006: 56-58). “Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmektedir.” Dinleme becerisinin en önemli amaçlarından biri olan öğrenci gelişimini ve akademik başarısını desteklemektir. Bu doğrultuda “Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağlamaktadır” anket sorusuna öğretmenlerin %77 oranında katılıyorum yanıtı dinleme etkinliklerinin öğrenci gelişimi ve akademik başarısı için yeterli olduğu görülmüştür. Çarkıt (2018:2788) tarafından yapılan araştırma bu sonucu desteklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda dinleme etkinliklerinin

öğrenci düzeyine uygunluğunun da %62 oranında olduğu görülmektedir. Dilin kurallarını öğrenmede dinlemenin önemini Reheis&Oppitz - Plörer (2010: 18), “bir veya birçok dili düzenli olarak dinlemek ve konuşmak, çocuğun o dilin kurallarını öğrenmesinde yardımcı olur. Barr, Dittmar, Roberts ve Sheraden (2002), yaptıkları araştırmada, elde olan veriler sonucunda dinleme becerisi düşük olan öğrencilerin akademik olarak da yetersiz oldukları görülmüştür.

Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir maddesinin oranı %82’dir. Öğrencinin dili kullanma konusunda aktif olması aynı zamanda dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Perry (2006) dil muhteşem karmaşıklıkla çocuklarımıza verebileceğimiz en büyük hediyedir. Ancak dil pasif bir şekilde öğrenilemez. Dil edinimi tekrarlanan, aktif ve karmaşık bir öğrenme ürünüdür. Çiftçi (2001), dinlemenin konuşma gibi, hem bireyin sosyalleşme sürecine, kendisine doğru bir sosyal çevre oluşturmaya hem de konuşmasının içerdiği mesajları dinleyenlere daha etkili bir biçimde aktarmasına yardımcı olduğunu belirtir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okuma etkinliklerinin öğrencileri sözlük kullanmaya teşvik ettiğini (%87) belirtmişlerdir. Melanlioğlu’nun (2013:273) ve Yaman’ın (2010) çalışmalarında da araştırmaya katılan öğrencilerin sözlük kullanma ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79’u okuma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağladığını düşünmektedirler. Yılmaz (2015), Gallik (1999), Egelioğlu (1993), Yaman ve Süğümlü (2010), Acıyan (2008), Tatar ve Soylu (2006), Fidan ve Baykul (1994) yaptıkları çalışmalarda da okuma alışkanlığı kazanan ve okuma puanları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin %55’i okuma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu belirtmektedirler. Gönen (2003), Tanju (2010) da çalışmalarında bu sonucu destekleyen bulgulara sahiptirler.

Okuma metinleri ve okuma etkinlikleri öğrencilerde merak uyandırarak farklı okuma kaynaklarına yönlendirmektedir. Bu çalışmada öğretmenler bu maddeye %55 oranında katılmaktadırlar.

5.4. Öneriler

- 1- Etkinlikler hazırlanırken Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı göz önünde bulundurulmalıdır.
- 2- Yazma etkinlikleri öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır.
- 3- Yazma çalışmaları yaptırılırken kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir.
- 4- Öğretmenler etkinlikleri yetiştiremem korkusuyla ev ödevi olarak vermemelidir.
- 5- Öğretmenler var olan etkinlikleri düzenleyebilecekleri gibi öğrencilerin gereksinimleri paralelinde kendileri de sıfırdan yazma etkinlikler oluşturabilirler.
- 6- Öğrencilerin yazma sonucunda ortaya koydukları ürün değerlendirilmesi onları yazmaya güdüleyecek boyutlarıyla ele alınmalıdır.
- 7- Konuşma eğitime Türkçe Dersi Programı'nda ayrı bir ders olarak yer verilmelidir.
- 8- Derslerde dramatizasyon, Karagöz ve kukla oyunları vb. uygulamalar yaptırılarak öğrencilerin özgüven kazanımı sağlanarak konuşma yetilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- 9- Konuşma ve yazma etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.
- 10- Konuşma ve yazma becerisini teknolojiyle birleştirecek materyaller ve etkinlikler hazırlanabilir.
- 11- Konuşma becerilerinin ve etkinliklerinin uygulanması için daha fazla süre verilebilir.
- 12- Video, ses kaydı, film vs. örnek konuşmalar/konuşmacılar sonrasında öğrenci konuşmaları yapılabilir.
- 13- Konuşma ve yazma eğitime yönelik yeni nesil etkinlikler hazırlanmalıdır.
- 14- Konuşma ve yazma dilindeki farklılıkları ortadan kaldıracı etkinliklere yer verilmelidir.
- 15- Dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak ve öğrencileri sınavlara hazırlamak için dil bilgisi öğretimini hem diğer öğrenme alanlarının içerisinde hem de ayrı bir ders saatinde verilebilir.
- 16- Her öğrenme alanı için belirlenen metinlerin, dil bilgisi etkinlikleri için de ayrıca belirlenmesi gerekmektedir.
- 17- Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin, işlenen metne göre hazırlanmasında ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesinde yarar vardır.

18- Dil bilgisi alanına ait etkinlikler okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma alanlarını tamamlayıcı ve bütünleyici olmalıdır.

19- Dilbilgisi tanımları ezberci bir yaklaşımdan ziyade oyun, drama, tekerleme gibi eğlenceli etkinlik ve yaklaşımlarla benimsetilmeye çalışılmalıdır.

20- Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullandırıcı etkinliklere yer verilmelidir.

21- Kelime çalışmaları etkinliklerinin bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.

22- Dil bilgisinin günlük yaşantıda yararlanılacak bir alan olduğunu kavratıcı etkinliklere yer verilmelidir.

23- Tüm alanlarda bilinmeyen kelimelerin anlamını metinden tahmin ettirici etkinliklere yer verilmelidir.

24- Nezaket kurallarını öğretici konuşma etkinliklerine yer verilmelidir.

25- Yazmabecerisikonusunda merkezi sınavların düzenlenmesi gerekmektedir.

26- Öğrenme alanlarının amaçlarını kavratacak etkinliklerin hazırlanmalıdır.

27- Konuşma etkinliklerinin sayıca yeterli hale getirilmelidir.

28- Etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekecek resimlerle desteklenmelidir.

29- Her metinden sonra verilen etkinlikler birbirine benzemektedir. Bu da öğrencileri sıkıkmaktadır. Bu nedenle etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

30- Öğrencilerin yaş grupları da dikkate alınarak onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hayatilik ilkesine göre etkinlikler hazırlanmalıdır.

31- Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik hazırlama ile açıklamaların daha anlaşılır bir şekilde yeniden düzenlenmelidir.

32- Türkçe ders kitaplarında rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliklerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2006). “*ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri*”, Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri, Muğla.

Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Aktaş, Ş. Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (12. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.

Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 114-135.

Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.

Aydın, Ö. (1998) İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dilbilgisi betimlemelerinin görünümü. *Türkçe Dilbilgisinde Temel Tartışmalar Toplantısı*.

Aykaç, Necdet. (2007). “İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği)”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*8, sy.2: 19-35.

Barr, L. Dittmar, M. Roberts, E. & Sheraden, M. (2002). Enhancing Student Achievement Through the Improvement of Listening Skills. ERIC_NO:ED465999.

Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(12), 60-68.

Baş, T. (2001) Anket (1.Baskı) Ankara; Seçkin Yayınları.

Benzer, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Beden Dili Kullanımının Öğrenme ve Tutum Üzerindeki Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 33-47

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Publication.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Ceran, D. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- C.J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. 3th Routledge Falmer. USA.
- Coşkun, E. (2007). “Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi” *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Edt: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin Yeni Türkçe Ders öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:5 Sayı: 2, 42-53.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont: Wadsworth PubCo.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*. 5/27
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları 1-5 sınıflar eğitim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1-3 Eylül 2008) Bildirileri (Eğitim Programları)*, (s. 242-247).
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005-2007). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Doğan, Y. (2003). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 181-201.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209- 216.

Egelioğlu, V. (1993). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri I*, 24-28 Eylül 1990. Ankara.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş yay.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Epçaçan C. Erzen, M. (2008). “İlköğretim Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi”.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1/4, 182-202.

Epçaçan. C. ve Okçu. V. (2010). İlköğretim Türkçe ders Kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. 8.Baskı, Ankara: Meteksan Yayınları.

Fidan N., Baykul Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10. 7-20.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.

Gallik, J.D. (1999). Do They Read For Pleasure? Recreational Reading Habits Of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.

Göçer, A. (2016). Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Karşı Tutumlarına Etkisi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 343-352.

Gömlüksiz, M. N. (2005). “Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi”.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (2).

Görgeç, İ. (2012). *Program geliştirmede temel kavramlar*. Hasan Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme “kavramlar ve yaklaşımlar” içinde (s. 1-18). Ankara: Anı.

Gündoğdu, A. E. (2011, Kış). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1186-1196.

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürkan, T. (2001). *Programın yapısal boyutu ve program geliştirme süreci*. Mehmet Gültekin (Ed.), Öğretimde planlama ve değerlendirme içinden (s.15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.

Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(29), 39-55.

Karahan, L. (2009). “Dil bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi.” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/8, 23-30.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi,

Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, M. Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Dil bilgisi Eğitimi. *Sakarya University Journal of Education* (1) , 26-31.

Kılıçoğlu, M. (2009). 2005 *Türkçe ders programının öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi: Trabzon İli örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kılınç, A. ve Duman, I. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki tematik yaklaşım üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94-101.

Kıncal, R.Y. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Eser ofset.

Korkmaz, B. Ünal, E. Erginer, E. Gülyüz, H. İşeri, K. Kıbrıs, İ. & Topal, Y. (2008). *Türkçe Eğitimi İlke-Yöntem-Teknikler*. İstanbul: Maya Akademi.

Köse, E. (2017). *Bilimsel araştırma modelleri*. Bilimsel araştırma yöntemleri (Ed: Remzi Y. Kıncal) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

Lundsteen, S. W. (1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana IL: National Counsel of Teachers of English.

Lüle Mert, E. (2013). “İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 2 sy. 5 13-31.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.

Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.

Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe Dil bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Language Academy*.

Mutlu, H.H. Süğümlü, Ü. Çinpolat, E. (2018) Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. Cilt: 48, Sayı: 224, (101-121)

Nazike Avcı, İ. *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya 2018.

Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel.

Oral, B. Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, 1.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri I -II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özcan, M.F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi “bildirme ve dilek kipleri” konusunun öğretiminde animasyon destekli 5e modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Özçelik, D. A. Gelbal, S. Güler, N. Türkmen, M. Deveci, N. İyitellikara, T. (2007), “2005-2006 Öğretim Yılı İlköğretim Altıncı Sınıfların Türkçe Dersi Yeni Müfredat Programının Değerlendirilmesi”, Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri, Adana.

Özpolat, A. G.Sezer, F, İşgör, İ. Y.& Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 206-213.

Perry, B. D. (2006). *How YoungChildrenLearn Language*, <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3463> Poyraz, H. Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Reheis, G. Oppitz-plörer, C. (2010). *Benimle Konuş ve Beni Dinle!.*, www.jungesinnsbruck.at/pix_db/.../Elternbroschuere%20tuerkisch.pdf

Sabancı, A. (2005).”Öğretmen Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkeni Açısında Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru”. Kayseri: Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi ve Tek ışıık Araştırma Geliştirme Vakfı.

Salman, B. Aydın, S. (2018). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil bilgisiÖğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Turkishstudies*. 13/27.

Salvucci, S.,Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *MeasurementErrorStudies at theNational Center forEducationStatistics*.Retrievedfrom <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>

Sekaran, U. (1999) *ResearchMethodsFor Business (Third Edition)* Carbonadale; Southern Illinois University m/an_ev_or_dosyalar/anket_yontem.pp

Sönmez, V. (1993). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yay

Sönmez, V. Alacapınar F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*, 1.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Suter, W. N. (1998). *İntroductiontoEducationalResearch: A CriticialThinkingApproach*. Sage: PublicationInc.

Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. &Fidell, L. S. (2013). *Using multivariatestatistics*. Boston: Pearson.

Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma, Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.

Topuzkamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.

Üstüner, A. Ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.

Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.

Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 735-751.

Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.

Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:5 Sayı:2.

Yavuz, M., & Cınaz, Y. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 319-334.

Yaylı, D. Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/6 Spring 2014, p. 1139-1151, ANKARA-TURKEY

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Selçuk Yayınevi.

Yıldırım, F. ve Karakoç Ö. B. (2007), "Türkçe Dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri", Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana.

Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmenin rehber kitabı*. (3.Baskı). İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Niğde.

Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: XV. Sayı:1



EKLER

Sayın hocam,

Bu ankette Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2019) bulunan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik cümleler yer almaktadır. Değerlendirmeleriniz dâhilinde lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katılımınız adına teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Görev Süreniz: 1-3 () 4-6 () 6-10 ()

Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Yüksek Lisans Öğrencisi: Adem KIZILASLAN

DİL BİLGİSİ ÖLÇÜTLERİ	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.Dil bilgisi etkinlikleri birden fazla öğrenme alanını (yazma, konuşma, okuma) desteklemektedir.			
2.Ders programındaki kazanımlarla dil bilgisi etkinlikleri örtüşmektedir.			
3.Dil bilgisi etkinlikleri sınıf içi uygulamalara uygundur.			
4.Dil bilgisi etkinlikleri ilgi çekicidir.			
5.Dil bilgisi etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır.			
6.Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilerin yazım kurallarını içselleştirmelerini sağlamaktadır.			
7. Dil bilgisi etkinliklerinde kolaydan zora ilkesi benimsenmiştir.			
8.Dil bilgisi etkinlikleri zihinsel becerileri geliştirmektedir.			
9.Dil bilgisi etkinlikleri yalnızca bilişsel alanım hedeflerine yöneliktir.			
10.Dil bilgisi etkinlikleri öğrencileri aktif kılmaktadır.			
11. Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygundur.			
12.Dil bilgisi etkinlikleri diğer dil becerileri ile birlikte verilmektedir.			
13.Etkinlikler hayatilik ilkesine uygundur.			
14.Etkinlikler için verilen tahmini süre yeterlidir.			
15.Etkinlikler rahatça uygulanabilmektedir.			

16.Dil bilgisi etkinlikleri 2019 Türkçe Öğretim Programına uygundur.			
--	--	--	--

Sayın hocam,

Bu ankette Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2019) bulunan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik cümleler yer almaktadır. Değerlendirmeleriniz dâhilinde lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katılımınız adına teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Görev Süreniz: 1-3 () 4-6 () 6-10 ()

Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Yüksek Lisans Öğrencisi: Adem KIZILASLAN

ANLATMA TEKNİKLERİ (YAZMA-KONUŞMA) ÖLÇÜTLERİ	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.Yazma etkinlikleri öğrencileri yazım kılavuzu kullanmaya teşvik eder.			
2.Yazma etkinlikleri öğrencileri noktalama işaretlerini yerinde kullanmaya teşvik eder.			
3.Yazma etkinlikleri öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının yazılarını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltmeye olanak sağlamaktadır.			
4.Yazma etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimlerini, tutumlarını, performanslarını ölçebilmek için yöntemler sunmaktadır.			
5.Yazma etkinlikleri öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye uygundur.			
6.Yazma etkinlikleri çoklu ve süreç değerlendirme yapmaya uygundur.			
7.Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahiptir.			
8.Yazma etkinlikleri yazım ve noktalama kurallarını kavramaya uygundur			
9.Yazma etkinlikleri ele alınan konuyla ilgili yeterli içeriğe sahip değildir			
10.Yazma etkinlikleri öğrencilere yönergeler sunmaktadır.			
11.Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmıştır.			
12.Yazma etkinlikleri öğrencilerin farklı edebi türlerde ürünler ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır			
13.Yazma etkinlikleri yaratıcı yazma kazanımlarıyla ilişkilidir.			

14.Yazma etkinlikleri yazma stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlar.			
15. Yazma etkinlikleri öğrencilere sınıf dışında da uygulama olanağı sağlar.			
16. Konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarına olanak sağlamaktadır.			
17. Konuşma etkinlikleri öz güven duygusu kazandırmaktadır.			
18.Konuşma etkinlikleri öz değerlendirmeye elverişlidir.			
19.Konuşma etkinlikleri konuşma stratejilerini uygulamaya olanak sağlamaktadır.			
20.Konuşma etkinlikleri öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine imkân sağlayacak niteliktedir.			
21.Konuşma etkinlikleri programdaki konuşma kazanımlarıyla uyumludur.			
22.Konuşma etkinlikleri konuşma türlerini kapsamaktadır.			
23.Konuşma etkinlikleri belli bir plan çerçevesinde ilerlemektedir.			
24.Konuşma etkinlikleri programdaki çeşitliliğe uygundur.			

Sayın hocam,

Bu ankette Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabında (MEB 2019) bulunan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik cümleler yer almaktadır. Değerlendirmeleriniz dâhilinde lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katılımınız adına teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Görev Süreniz: 1-3 () 4-6 () 6-10 ()

Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Yüksek Lisans Öğrencisi: Adem KIZILASLAN

ANLAMA TEKNİKLERİ (DİNLEME-OKUMA) ÖLÇÜTLERİ	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılmıyorum</i>
1.Dinleme/İzleme etkinlikleri düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı kolaylaştırmaktadır.			
2.Dinleme/İzleme etkinlikleri birbiriyle tutarlıdır.			

3.Dinleme/İzleme etkinlikleri metnin ana fikrini/duygusunu tespit etmeye uygundur.			
4.Dinleme/İzleme etkinlikleri Türkçe dersi programındaki kazanımlarla uyum göstermektedir.			
5.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrenciler açısından ilgi çekicidir.			
6.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmektedir.			
7. Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencinin gelişimi düzeyine, akademik başarısına katkı sağlamaktadır			
8.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin çeşitli dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir.			
9.Dinleme/İzleme etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.			
10.Dinleme/İzleme etkinlikleri görsel imgelerle desteklenmektedir.			
11.Dinleme/İzleme etkinlikleri 2019 Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla aynı sırayı izlemektedir.			
12.Dinleme/İzleme etkinlikleri tür çeşitliliği içermektedir.			
13.Dinleme/İzleme etkinlikleri disiplinler arası yaklaşımına hizmet eder.			
14.Dinleme/İzleme etkinlikleri yeterli sayıdadır.			
15.Dinleme/İzleme etkinlikleri sınıfta uygulanmaya uygun tasarlanmıştır.			
16. Dinleme/İzleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.			
17.Dinleme/İzleme etkinlikleri süreç odaklı değerlendirmeye uygundur.			
18.Okuma etkinlikleri öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmektedir.			
19.Okuma etkinlikleri öğrencilerin milli ve evrensel değerleri fark etmelerini sağlar.			
20.Okuma etkinlikleri öğrencilerin günlük hayatlarıyla karşılaştırma yapmalarına olanak sağlar.			
21.Okuma etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.			
22.Okuma etkinlikleri yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygundur.			
23.Okuma etkinlikleri öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmelerine olanak sağlar.			
23.Okuma etkinlikleri çeşitli anlatım türlerini kapsamaktadır.			
24.Okuma etkinlikleri öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirmektedir.			
25.Okuma etkinlikleri okuma sürecinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır.			
26.Ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dönük etkinliklere yer verilmiştir.			
27.Okuma etkinlikleri okuma yöntem ve tekniklerini uygulamaya yöneliktir.			



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-101.01.01-E.5391795
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin

12/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 06.03.2020 tarih ve 4612 sayılı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı.

İlgide kayıtlı yazıya istinaden; İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Adem KIZILASLAN'ın ilimiz dahilinde tüm ortaokullara "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Ağrı Örneği)" ile ilgili okullarda tez çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/03/2020

Yusuf CIBIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü

Elektronik Ağ.
e-posta:

Bilgi için: Şef.M.Baki DURSUN

Tel: 0 (472) 280 94 37

Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 936b-48c3-31ce-8527-d85b kodu ile teyit edilebilir.

Sayın Katılımcımız:

Katılacağınız bu çalışma, “İlköğretim 8. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Ağrı Örneği)” adıyla, Adem KIZILASLAN tarafından 9.03.2020/ 30.04.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara, etkinliklere yönelik önerilere ve öğrenme/öğretme sürecini kılavuzlayan öğretmenlerin görüşlerine yer verilerek çalışma kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirliği değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ağrı İli Ortaokulları

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yada bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Adem KIZILASLAN

İletişim Bilgileri : 05464815871 arel.admkizilaslan@outlook.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

