

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ayşe YEŞİLOĞLU**

**İzmir**

**2015**



**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİNİN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ayşe YEŞİLOĞLU**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER**

**İzmir**

**2015**

## **YEMİN METNİ**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın, tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.

**02/07/2015**

**Ayşe YEŞİLOĞLU**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER



¼ye :Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR




¼ye :Doç. Dr. şerife AğIN



Onay  
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

04/06/2015

  
Doç. Dr. Ali unay BALIM  
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10079053
Yazar Adı / Soyadı	AYŞE YEŞİLOĞLU
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 42634422568
Telefon	5534325996
E-Posta	ayseyesiloglu@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi	Evaluation Of Turkish Language Teaching Adequacy Of The Pre-Service Teachers
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2015
Sayfa	121
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. MEHMET ÖZER 13136669072
Dizin Terimleri	Yeterlilik=Sufficiency
Önerilen Dizin Terimleri	Türkçe Öğretimi Yeterliliği = Turkish Teaching Adequacy
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

01.07.2015

İmza:.....

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından sonuna kadar bana doğru yolu gösterip ışık tutan yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER'e çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca çok değerli fikirleriyle beni yönlendiren sayın Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR, Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN ve Yrd. Doç. Dr. Murat ELLEZ hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılacak olan ölçeğin ön uygulaması süresince yardımlarıyla beni destekleyen sayın Yrd. Doç. Dr. Belgin ARSLAN CANSEVER ve Yrd. Doç. Dr. Esin ACAR' a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca hem meslektaş olarak hem bir dost olarak yanımda olan ve beni destekleyen Arş. Gör. Fatma ERDOĞAN'a çok teşekkür ederim.

Hayatın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam süresince de beni maddi ve manevi olarak destekleyen, hayata bir daha gelseydim ve seçme fırsatım olsaydı yine aynı insanları anne-baba olarak seçeceğim sevgili annem Fatma YEŞİLOĞLU ve sevgili babam Abdurrahman YEŞİLOĞLU'na gönülden teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

<b>YEMİN METNİ .....</b>	<b>i</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>v</b>
<b>TABLO LİSTESİ .....</b>	<b>viii</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU .....</b>	<b>1</b>
1.1.1. ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ VE YETERLİLİKLERİ .....	1
1.1.2. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ NEDEN ÖNEMLİ? .....	2
1.1.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİNİN ÖNEMİ .....	4
1.1.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ GENEL AMAÇLARI .....	6
1.1.5. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (1.-5. SINIFLAR).....	7
1.1.6. ÖĞRENME ALANLARI .....	8
1.1.6.1. DİNLEME ÖĞRENME ALANI.....	8
1.1.6.1.1. Dinleme Boyutları .....	11
1.1.6.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler .....	11
1.1.6.1.3. İlkokul Türkçe Programında Dinleme Öğrenme Alanının Yeri..	12
1.1.6.1.4. Dinleme Kazanımları .....	13
1.1.6.1.5. Dinleme Türleri .....	15
1.1.6.1.6. Dinleme Becerilerini Geliştirme Teknik ve Stratejileri.....	16
1.1.6.1.7. Dinleme Etkinlikleri .....	18
1.1.6.1.8. Dinleme Eğitiminde Anne Baba ve Öğretmen Tutumu .....	19
1.1.6.2. KONUŞMA ÖĞRENME ALANI .....	19
1.1.6.2.1. Konuşmanın Unsurları.....	21
1.1.6.2.2. İlkokul Türkçe Programında Konuşma Öğrenme Alanının Yeri	22
1.1.6.2.3. Konuşma Öğretimi Kazanımları.....	22
1.1.6.2.4. Konuşma Türleri.....	26
1.1.6.2.5. Konuşma Bozuklukları ve Yanlılıkları .....	27
1.1.6.2.6. Konuşma Becerisini Geliştirme Yöntem, Teknik ve Stratejileri.	29

1.1.6.2.7. Konuşma Öğretiminde Öğretmene Düşen Görevler .....	30
1.1.6.3. OKUMA ÖĞRENME ALANI .....	31
1.1.6.3.1. İlkokul Türkçe Programında Okuma Öğrenme Alanının Yeri....	33
1.1.6.3.2. Okuma Öğretimi Kazanımları .....	34
1.1.6.3.3. Okuma Alışkanlığı ve Akıcı Okuma .....	37
1.1.6.3.4. Okuduğunu Anlama .....	37
1.1.6.3.5. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Teknik ve Stratejileri .....	39
1.1.6.3.6. Ödevler .....	41
1.1.6.3.7. Okuma Öğretim Yöntemleri.....	44
1.1.6.3.8. Ekran Okuma.....	44
1.1.6.3.9. Okuma Model, Teori ve Yaklaşımları.....	45
1.1.6.3.10. Okuma Türleri .....	46
1.1.6.3.11. Okuma Güçlüklerinin Sebepleri ve Okumayı Engelleyen Etkenler .....	47
1.1.6.3.12. Çocuk Kitaplarında ya da Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler .....	48
1.1.6.4. YAZMA ÖĞRENME ALANI.....	49
1.1.6.4.1. Yazma Aşamaları .....	51
1.1.6.4.2. Yazmayı Etkileyen Faktörler.....	53
1.1.6.4.3. İlkokul Türkçe Programında Yazma Öğrenme Alanının Yeri ....	54
1.1.6.4.4. Yazma Öğretimi Kazanımları .....	55
1.1.6.4.5. Yazma Türleri.....	57
1.1.6.4.6. Yazma Becerisini Geliştiren Yöntem ve Teknikler .....	58
1.1.6.4.7. Yazma Öğretimi Etkinlikleri .....	60
1.1.6.4.8. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları .....	61
1.1.6.5. GÖRSEL OKUMA GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANI .....	66
1.1.6.5.1. Görsel Okuryazarlık .....	67
1.1.6.5.2. Görsel Okuma Öğretimi .....	68
1.1.6.5.3. Görsel Okuma Yaklaşımları .....	69
1.1.6.5.4. Görsel Sunu .....	70
1.1.6.5.5. Medya Okuryazarlığı.....	71
1.1.6.5.6. İlkokul Türkçe Programı'nda Görsel Okuma Görsel Sunu Öğrenme Alanının Yeri .....	72

1.1.6.5.7. Görsel Okuma Görsel Sunu Kazanımları .....	72
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	73
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	74
1.4. ALT PROBLEMLER.....	74
1.5. SAYILTILAR .....	75
1.6. SINIRLILIKLAR .....	75
1.7. TANIMLAR.....	75
1.8. KISALTMALAR .....	75
1.9. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	76
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>82</b>
2.1. YÖNTEM.....	82
2.1.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....	82
2.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	82
2.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	83
2.1.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ .....	86
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>88</b>
3.1. BULGULAR VE YORUMLAR .....	88
3.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	88
3.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	93
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum .....	96
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	97
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>100</b>
4.1. SONUÇLAR .....	100
4.2. TARTIŞMA.....	101
4.3. ÖNERİLER .....	103
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>104</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>115</b>
<b>Ek- 1. Ölçek .....</b>	<b>115</b>
<b>Ek- 2. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama) .....</b>	<b>119</b>
<b>Ek- 3. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama) .....</b>	<b>120</b>
<b>Ek- 4. Araştırma İzin Belgesi .....</b>	<b>121</b>

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> İlkokul Haftalık Ders Programındaki Derslerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	5
<b>Tablo 2:</b> Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı .....	15
<b>Tablo 3:</b> Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı .....	25
<b>Tablo 4:</b> Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı	37
<b>Tablo 5:</b> Sınıf Düzeylerine Göre Ödev Sayısı Ve Zamanı.....	43
<b>Tablo 6:</b> Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı	57
<b>Tablo 7:</b> Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı .....	73
<b>Tablo 8:</b> Öğretmen Adaylarının Özellikleri .....	83
<b>Tablo 9:</b> İlkokul Türkçe Dersi (1-4. Sınıflar) Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımlar .....	84
<b>Tablo 10:</b> Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	88
<b>Tablo 11:</b> Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerinin Dağılımı .....	93
<b>Tablo 12:</b> Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	94
<b>Tablo 13:</b> Öğretmen Adaylarının Bir Yılda Okudukları Kitapların Ortalama Sayısına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Kruskal Wallis- H) .....	96
<b>Tablo 14:</b> Öğretmen Adaylarının Bir Yılda Ortalama Okudukları Kitap Sayısına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Tukey Testi) .....	97
<b>Tablo 15:</b> Öğretmen Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Programına İsteyerek Yerleşip Yerleşmeme Durumlarına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.	98

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe YEŞİLOĞLU

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve elde edilen görüşlerin akademik başarı ortalamalarına, bir yılda okunan kitapların ortalama sayısına ve sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmemesine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören 374 son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimi Yeterlilik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Yapılan ön uygulamadan sonra ölçeğin güvenirliği 0,98 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde SPSS 15 tekniği kullanılarak aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma, t testi, non- parametrik Kruskal Wallis-H testi ve Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adayları kendilerini Türkçe Öğretimi yeterliliği bakımından “iyi” düzeyde yeterli görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretim yeterlilikleri akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, bir yılda okunan kitapların ortalama sayısına göre ve sınıf öğretmenliği programını isteyerek tercih edip etmemelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yeterlilik, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretimi Yeterliliği, Sınıf Eğitimi

## ABSTRACT

### EVALUATION OF TURKISH LANGUAGE TEACHING ADEQUACY OF THE PRE-SERVICE TEACHERS

Ayşe YEŞİLOĞLU

Advisor

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER

The purpose of this research evaluation of Turkish language teaching adequacy of the pre-service teachers and to identify the cahange in the opinions of pre-service teachers about their adequacies on teaching Turkish language according to their average academic achievements, average number of books read in a year and willingly locate in the elementary teacher education teaching program. Research was conducted with 374 senior students at Dokuz Eylul University Faculty of Elementary Teacher Education. Research data was obtained with "Turkish Teaching Efficacy Scale" that developed by the researchers. Expert opinions were taken for the structure and content validity of the scale. After the preliminary application, the reliability of the scale was found to be 0.98. In the data analysis; percentage, standard deviation, t-test, non-parametric Kruskal Wallis-H test and Tukey test were used. In the end of this research pre-service teachers have found themselves as "good" sufficient in adequacy of Turkish teaching. Although there were not significant differences between pre-service teacher's Turkish language teaching adequacies and their average academic achievements, there were significant differences in pre-service teacher's Turkish language teaching adequacies with average number of books read in a year and whether willingly to choose the elementary teacher education program.

**Keywords:** Adequacy, Teaching Turkish Language, Turkish Teaching Adequacy, Elementary Teacher Education

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Sınıf Eğitimi lisans programından mezun olan öğretmenlerin, atandıkları okullarda diğer derslerde de olduğu gibi Türkçe dersi sürecinde de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla öğrencilere kazandırmaları gerekenlerin başında, kazanımlar (hedef, amaç) gelmektedir. Öğretmen adayları mezun olmadan Türkçe Öğretimi konusunda kendilerini ne derece yeterli olup olmadıklarını belirlerse kendi eksiklerini belirleyip bu eksiklerin giderilmesi için gerekli çalışmaları kolaylıkla yapabilirler.

Bu çalışma kazanımlardan yola çıkılarak oluşturulan ölçme aracıyla gerçekleştirilmiştir. Daha önce kazanımlardan yola çıkılarak Türkçe Öğretimi'nin beş temel alanının öğretimlerini ölçmeye yönelik bir çalışmaya ulaşamadığından böyle bir çalışma yapılmıştır.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Araştırmanın problem durumunu ortaya koymak için, bu bölümde, öğretmenin yeterliliklerine ve niteliklerine, Sınıf Öğretmenliği'ne ve Türkçe Öğretimi'ne yönelik kavramlar yer almaktadır.

#### 1.1.1. ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ VE YETERLİLİKLERİ

Geleceğe yön verecek nesiller yetiştirmek için donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır ve duyulacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri Milli Eğitim sistemi açısından önem taşımaktadır.

Öğrenme- öğretme ortamının önemli değişkenlerinden biri de öğretmendir. Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında pekiştirici, ipucu, dönüt düzeltme kullanması, öğrenci katılımını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her bir öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışları düzeltmesi, alan bilgisiyle donanımlı olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme, öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenmektedir (Sönmez, 2010: 148).

Milli Eğitim sistemin hedeflediği eğitim seviyesine ulaşabilmek için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel donanım, teknolojik altyapı gibi öğeler önemlidir. Eğitim öğretimin girdileri olarak değerlendirilen bu öğelerin öğrenmeye katkısı, doğrudan öğretmenlerin yeterlilikleriyle ilişkilidir. Günümüz eğitim sistemi *yapılandırmacı öğretim yaklaşımını* benimsemekle araştırma sorgulama, çoklu zeka, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin kullanılmasını hedeflerken Türkçe Öğretim Programı (TÖP) da öğretim içeriğini bu çerçevede ele almaktadır (MEB, 2009: 10). Fakat yapılan araştırmalardan; öğretmenlerin mesleki bakımdan yetkin, kaynakları etkili kullanabilme yeterliliğine sahip, alanına hâkim olmadıktan sonra öğrencilere fiziksel ve teknolojik bakımdan yeterli öğrenme sunmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır (TED, 2009: 3).

### **1.1.2. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ NEDEN ÖNEMLİ?**

Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin hedeflediği kaliteye ulaşmada birincil öncelik olmaktadır. Çünkü öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan süreçteki eğitim kalitesinin geliştirilmesini içermektedir. Bu nedenle öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde gerek hizmet öncesi eğitim gerek mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitimin kalitesinin ülkemiz için milli önceliğe sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin belirlenmesi Türk eğitim sisteminin uluslararası standartlara ulaşması için bir fırsat olarak görülmektedir (TED, 2009: iii). Milli hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin niteliklerini arttırmak, onlara hedef göstermek ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesini geliştirmek gibi birçok amacın gerçekleşmesi için hem tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özellikleri, hem de kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve Özel Alan Yeterlilikleri hazırlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 farklı yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına bağlı 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliği ise öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme, beden eğitimi ve güvenlik olmak üzere 8 ayrı yeterlilik alanı, bu yeterlilik alanlarıyla ilişkili 39 yeterlilik ve 214 performans göstergesinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenliğinin her bir özel alan yeterliliği için A1, A2, A3 olmak üzere üç düzeyde performans göstergeleri belirlenmiştir. A1 düzeyindeki öğretmenden, öğretim programının farkında olması ve öğretmenlik mesleğine ait genel bilgi, beceri ve tutumlarına sahip olması, A2 düzeyindeki öğretmenden, temel bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra uygulamaları çeşitlendirmesi, bireysel farklılıkları dikkate alarak programın gereğini yerine getirmesi ve A3 seviyesindeki bir öğretmenden ise A1 ve A2 düzeyindeki performanslara sahip olmasıyla birlikte program dahilinde özgün uygulamalar ortaya koyabilmesi, aile, kamu kurum ve kuruluşlarıyla ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği halinde olması beklenmektedir. Özellikle Türk milli eğitim sisteminde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan *yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla* öğretim programlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinde A3 düzeyindeki beklentileri karşılayan öğretmenlerin istihdam edilmeleri bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer alanlardaki öğretmenler gibi hem öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine hem de özel alan yeterliliklerine sahip olmaları, eğitim öğretim yaklaşımı hedeflenen temel zorunluluk olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi konusundaki yeterlilikleri de öğrencilere müfredat açısından amaçlanan kazanımların öğretilmesine dayanmaktadır. Bu araştırmamızla sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri, öğretim programı kazanımlarından oluşan Türkçe Öğretimi Yeterlilik Ölçeği ile belirlenmeye çalışılmıştır.

### 1.1.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİNİN ÖNEMİ

Bireylerin edindikleri bilgi birikimlerinin temelini oluşturmada sınıf öğretmenleri önemli bir paya sahiptir. Sınıf öğretmenleri, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirtilen İlkokul Programı haftalık ders çizelgesinde belirtilen derslerin içerikleri konusunda kendilerini geliştirmekle yükümlü tutulmaktadır. TTKB tarafından 2013'te alınan kurul kararıyla, İlkokul Programı haftalık ders programı çizelgesinde yer alan zorunlu dersler:

DERSLER	SINIF DÜZEYİ			
	1	2	3	4
Türkçe	X	X	X	X
Matematik	X	X	X	X
Hayat Bilgisi	X	X	X	-
Fen Bilimleri	-	-	X	X
Sosyal Bilgiler	-	-	-	X
Yabancı Dil	-	X	X	X
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	X

Görsel Sanatlar	X	X	X	X
Müzik	X	X	X	X
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	X	X	X	X
Trafik Güvenliği	-	-	-	X
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	X

**Tablo 1:** İlkokul Haftalık Ders Programındaki Derslerin Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 1’ de görüldüğü gibi ilkokul haftalık ders programında on iki zorunlu ders bulunmaktadır. Bu derslerden Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersleri dört sınıf seviyesinde de, Hayat Bilgisi dersi birinci, ikinci ve üçüncü sınıf, Fen Bilimleri dersi üçüncü ve dördüncü sınıf, Sosyal Bilgiler dersi dördüncü sınıf, Yabancı Dil dersi ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dördüncü sınıf, Trafik Güvenliği dördüncü sınıf ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi dördüncü sınıf düzeylerinde verilmektedir.

Türkçe dersini Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun şekilde öğrenemeyen bir öğrenciden diğer bilim dallarında da başarılı olması beklenemez. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin hedeflenen düzeye ulaşmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2006-2007 akademik yılında uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları dahilinde Sınıf eğitimi lisans programında yer alan Türkçe Öğretimi yeterlilikleriyle ilgili dersler:

- Türkçe I: Yazılı Anlatım
- Türkçe II: Sözlü Anlatım
- Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi
- Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi
- Çocuk Edebiyatı
- İlk Okuma Yazma Öğretimi

- Türkçe Öğretimi
- Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başladıklarında Türkçe dersini iyi verebilmeleri için lisans döneminde verilen bu derslerden iyi derecede yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir.

#### 1.1.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ GENEL AMAÇLARI

İlköğretim Programı'nda Türkçe Öğretiminin amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunundaki Genel Amaçlarına ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak öğrencilerin:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanların 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. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (TÖP, 2009: 12)

Bu amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin birden fazla duyuya hitab eden görsel ve yazılı materyallerle desteklenmiş, öğrencileri daha çok duymaya ve düşünmeye yöneltten, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma isteği uyaran öğrenme ve öğretme sürecini planlayıp uygulayabilecek yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Eğitim alanındaki son gelişmeler Türkçe öğretimini şu şekilde etkilemiştir:

- Dil ğretimi Yaklaşımları: 2005 Türkçe ğretim Programı'nda ele alınan yapılandırmacı yaklaşımdır.
- ğrenme Alanları: Yapılandırmacı yaklaşım, dilin öğrenme alanlarını alıcı ve verici dil alanları olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Alıcı dil alanlarını dinleme, okuma ve görsel okuma alanları oluşturmaktadır. Verici dil alanlarını ise konuşma, yazma ve görsel sunu alanları oluşturmaktadır.
- Dil Edinme Yerine Dil ğrenme: Dil ğrenme süreci çocuğun aktif çabalarıyla gerçekleşir. Yani dil edinilmekten ziyade öğrenilir. Bundandır ki 2005'te uygulamaya konulan Türkçe ğretim Programı'nda gelişimsel ve etkileşimsel dil öğrenme süreci benimsenmiştir.
- Diğer gelişmeler ise ğretmen merkezli ğretim yerine ğrenci merkezli öğrenme, davranış değiştirme yerine beceri geliştirme, tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme, düz mantık yerine sarmal mantık, şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık, fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşim, etkinliklerle etkin öğrenme, metin ğretimi yerine metinle öğrenme, anlama ğretimi yerine anlama becerilerini geliştirme, testler yerine etkinliklerle değerlendirme ve kağıttan okuma yazma yerine ekran okuma ve yazma olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2013: 14-19).

### 1.1.5. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (1.-5. SINIFLAR)

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan Türkçe ğretimi Programı (2009) incelendiğinde:

Türkçe Dersi Programı'yla; Türkçeyi doğru kullanan, kendini doğru ve güzel ifade eden, araştıran, bilgi üreten, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişken, problem çözen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, bilgi teknolojilerini kullanan, bilimsel ve teknolojik gelişimleri takip eden, öğrendiklerinin analiz ve sentezini yapan, çevresine karşı duyarlı, vatandaşlık bilincine sahip, toplumsal görev ve sorumluluklarının farkında bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu sebeple de düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

Programı'n temel alındığı yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, ğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.

Program’da dil bilgisi ayrı başlık olarak ele alınmamış tüm öğrenme alanlarının içinde yer verilmiştir.

Program’da kazanımlar sınıf düzeylerine göre verilmiştir.

Metin işleme ve etkinlik örnekleri sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre verilip incelenmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” esas alınmakla birlikte yazı öğretiminde *bitişik eğik* yazının kullanılması benimsenmiştir. Program’da; dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla birlikte görsel okuma ve görsel sunu da ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmiştir.

### 1.1.6. ÖĞRENME ALANLARI

Türkçe Öğretim Programı; **dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma görsel sunu**dan oluşan beş öğrenme alanı üzerine inşa edilmiştir. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2009: 13).

#### 1.1.6.1. DİNLEME ÖĞRENME ALANI

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırılması sürecidir. Bu süreç üç aşamadan oluşmaktadır:

Birinci aşama; ses ve konuşulanları *işitme*dir. Seslerin ve konuşulanların sağlıklı işitildiği aşamadır. Bu aşamada dinleme amacının ve uygun yöntemin belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşama; seslere ve konuşulanlara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli görülenlerin seçildiği ve seçilen bilgi ve düşüncelerin sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli işlemlerden geçirildiği *anlamlandırma* aşamasıdır. Bu aşamayı gerçekleştirmek amacıyla ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama,

değerlendirme gibi etkinlikler yapılabilir. Üçüncü aşama ise, anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşüncelerin bireyin ön bilgileriyle bir araya getirilerek *zihinde yapılandırma* aşamasıdır (MEB, 2009: 14).

Dinleme, anne karnında başlamaktadır. Anne karnında sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını öğrenen bebekler doğar doğmaz çevresindekilerle kolayca iletişime geçebilmektedirler. Doğumdan sonra, dinleme becerileri giderek gelişmekte ve diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır (Güneş, 2013: 80).

Sosyal hayatta iletişimin önemi, göz ardı edilemez. Toplumsal bir varlık olarak kendini ifade etmek, çevresiyle iletişim kurmak, bireyin temel ihtiyaçları arasındadır. İnsanlar, gerek düşünceleri paylaşmak gerekse duygu ve isteklerini iletme için iletişim kurma ihtiyacındadır. Düşündüğü, duyduğu veya karşılaştığı, yaşadığı olumlu-olumsuz herhangi bir durum ve olayı anlatma; ilgi, merak veya öğrenme ihtiyacından dolayı anlamaya çalışma, iletişimi ve bireyler arası etkileşimi doğurmaktadır. İnsanlar, birbirleriyle iletişime geçmek için çeşitli iletişim yollarını kullanmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı da konuşmadır. Konuşmada bireylerden birisi konuşurken diğeri ya da diğerleri dinlemektedir. Bu iki beceriden birisi eksik olduğunda sağlıklı bir iletişimden söz edilemez (Özbay 2011: 39-41). İnsanlar birbirleriyle konuşma, istek ve arzularını karşılarındakilere söz ya da yazıyla iletme ihtiyacı hissetmektedirler. Toplum içinde yaşayan insanların birbirleriyle devamlı diyalog kurmaları, konuşmaları, bilgi ve haber alışverişinde bulunmaları ve konuşulanları dinlemeleri sosyolojik bir ihtiyaçtır.

Az gelişmiş toplumların gelişim süreçleri dinleme becerisinin gelişimiyle doğru orantılıdır. Yazılı kültürü bütün boyutlarıyla yaşayamamış toplumlar, hızla gelişen teknolojiye ayak uyduramamaktadırlar. Bu toplumların iletişimlerine radyo, televizyon gibi teknoloji hâkim olmaktadır. Dolayısıyla zamanlarının büyük bir kısmı dinleme ve izlemeyle geçmektedir. Bu yüzden dinleme eğitiminin önemi büyüktür (Akyol ve Kırkkılıç, 2013: 135).

Dinleme amaçlarını ve onlara getireceği faydaları bilmeleri bireyleri daha etkin dinleyici yapacaktır. Bireyler, dinleme faaliyetlerini değişik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Program'da öğrenmek ve zihinsel yapıları geliştirmek amacıyla gerçekleştirildiği vurgulanan dinlemenin amaçları genel olarak şu şekilde ifade edilmektedir (Özbay, 2011: 44-45; Demirel, 1999: 36; Güneş, 2013: 93-94):

- Herhangi bir konu hakkında bilgi edinmek,
- Hoşça vakit geçirmek,
- Hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek,
- Eleştiri almak,
- Başka insanların tecrübelerinden faydalanmak,
- Toplumla iletişim kurmak,
- Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek,
- Çevremizdekilere yardım etmek,
- Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmek,
- Ana fikri kavrayabilmek,
- Dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama ve zihinsel bağımsızlık gibi çeşitli becerilerin geliştirmek.

Dinleme, anlamının önemli unsurlarından biri olarak hayatımızda önemli bir yere sahip olan bir beceridir (Yalçın, 2002: 45). Bireyler, okuma ve yazma ile formal ya da informal yolla alınan eğitim sonucunda karşılaşmaktadırlar. Fakat dinleme becerisi, doğuştan itibaren var olan bir beceri olmakla geliştirilmeye ihtiyacı vardır (Yılmaz vd., 2014: 21). Öğrenciler formal olarak dinleme eğitimini ilk olarak okulda alacaklarından sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin zihinsel, sosyal ve düşünme becerilerini geliştiren dinleme etkinlikleri yaptırılmalıdır.

Dinleme unsurları: Konuşmacı, konuşma hızı, ses, sağlıklı işitme, üslup, içerik, ortam ve dinleyiciden oluşmaktadır (Aytan ve Güney, 2012: 10; Calp, 2010: 170-171; Yıldız vd., 2013:189).

Toplantı, konferans ve oturum gibi etkinliklerden; tiyatro, sinema ve müzik gibi sanatsal etkinliklerden; teknolojinin getirdiği radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan; günlük hayatta bilgi alışverişinde dinleme becerisinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Yangın, 2001: 30). Araştırmalar, öğrendiklerimizin %

81'ini görerek, % 11'ini duyarak, %3,5'ini koklayarak, % 1,5'ini dokunarak ve % 1'ini de tatma yoluyla edindiğimizi ortaya koymaktadır (Çilenti, 1988; İnan 1998: 66; Özbay, 2011: 49). Akademik başarının gelişiminde okuma ve yazma becerilerinden ziyade dinleme becerisinin katkısı daha büyüktür.

Dinlenenleri anlamak, transfer etmek ve kalıcı kılmak için dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Dinlediğini anlamak için iyi bir dinleyici olmak ve tüm dikkati konuşmacıya verilmelidir.
- Konuşmanın ana düşüncesini saptayarak verilen örneklere takılmamalıdır.
- Konuşulan konu hakkında her söylenene değil bizim bilmediğimiz, önemli ve farklı yönleri dikkatimizi yoğunlaştırmalıdır.
- Bilgi edinme yolunun, iyi bir dinleyici olmaktan geçtiği unutulmamalıdır.
- Düşüncelerimize aykırı olan fikirleri de dikkatlice dinlemeliyiz. Gerçeğin, zıt düşüncelerin çarpışmasıyla oluştuğunu unutmamalıyız.
- Dinlemeye fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmalıyız (Aktaş ve Gündüz, 2013: 90-91).

#### **1.1.6.1.1. Dinleme Boyutları**

Güneş (2013: 82-84), dinlemenin alt alanlarını üç kategoriye ayırarak bu kategorileri de kendi içindeki sınıflandırmalarını aşağıdaki gibi yapmaktadır:

- İşlem boyutu: Bu süreç, işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı inceleyen bir süreçtir.
- Etkileşim boyutu: Konuşmacı ile dinleyici arasında alınan ve verilen mesajlarla iletişimin gerçekleştirildiği boyuttur. Fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki türlü etkileşim gerçekleşmektedir.
- Anlama boyutu: Bu boyut, dinlenenin zihinde belli süreçlerden geçirilerek anlamlandırıldığı süreçtir

#### **1.1.6.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler**

Dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için birçok etkenin bir arada olması gerekmektedir. Dinlemeyi etkileyen faktörleri; Brown ve Yule (1983, akt.; Nunan, 1997: 4-5), konuşmacıdan kaynaklı, dinleyiciden kaynaklı, içerikten ve konuşma desteklerinden (afiş, posret vb. materyaller) kaynaklı nedenlerden olarak

sıralamıştır. Bu faktörleri, Aytan ve Güney (2012: 10); fiziksel nedenler, konunun özelliği (konuya ilgi duymak), duygusal nedenler ve psikolojik nedenler olarak sıralarken, Özbay (2011: 51-59) ise dinleyiciye bağlı faktörler, öğretmene (konuşmacıya) bağlı faktörler, konuşmanın (dersin) içeriği, ortam, dinleme-anlama hızı, dinleme süresi olarak sıralamıştır. Yangın (1999: 31-32) ise bu faktörleri fizyolojik özellikler, duyuşsal özellikler ve dil özellikleri olarak sınıflandırmaktadır. Dinleme, konuşmacı ve dinleyicinin bulunduğu ortamda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla dinlemeyi etkileyen faktörleri üç ana başlık altında incelenebilir:

1. Dinleyene bağlı faktörler; dinleyenin işitme durumu, zeka düzeyi, konuya ilgisi, dikkat düzeyi, dinleme amacı.
2. Konuşana bağlı faktörler; konuşanın konuyu sunma şekli, ses tonu, jest ve mimikleri.
3. Ortama bağlı faktörler; dinleme ortamının ısı, ışık, gürültülü olup olmama gibi fiziksel özellikler.

#### **1.1.6.1.3. İlkokul Türkçe Programında Dinleme Öğrenme Alanının Yeri**

Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla öncelikle dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma, görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ayrıca dinlenenleri anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye de ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep- sonuç ilişkisi kurma, sıralama, sınıflama, özetleme, değerlendirme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak çeşitli dinleme tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009: 14).

İlkokul çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Bu da onların çevrelerinden daha fazla bilgi edinmesini ve zihinsel yapılarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Bunun için dikkati yoğunlaştırma önemli bir aşamadır ve tüm öğrenme sürecini etkilemektedir. Öğrenciler hayat boyu öğrenmede dinleme becerisini bir araç olarak kullandıkları için dinleme becerisi

erken yaşlarda geliştirilmelidir. Programda yer alan kazanımlar da bu doğrultuda olmalıdır (Özbay, 2011: 66-67).

Dinleme öğretimiyle bireylerin; dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık vb. becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dinleme kazanımları, bu amaçları geliştirmek amacıyla öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Güneş, 2013: 102).

#### 1.1.6.1.4. Dinleme Kazanımları

Türkçe Öğretim Programı'na (2009) göre dinleme öğretimi kazanımları aşağıdaki gibidir:

DİNLEME ÖĞRENE ALANI		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
1. Dinleme Kurallarını Uygulama					
1	Dinlemek için hazırlık yapar.	X	X	X	X
2	Dinleme amacını belirler.	-	-	X	X
3	Dinleme amacına uygun yöntem belirler.	-	-	-	X
4	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	X	X	X	X
5	Görgü kurallarına uygun dinler.	X	X	X	X
2. Dinlediğini Anlama					
1	Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.	X	X	X	X
2	Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	X	X	X	X
3	Duyduğu sesleri ayırt eder.	X	X	-	-
4	Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.	X	X	X	X
5	Dinlediklerini zihninde canlandırır.	X	X	X	X
6	Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar.	X	X	X	X
7	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	-	X	X	X
8	Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.	-	-	-	X

9	Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.	-	X	X	X
10	Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.	-	X	X	X
11	Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.	-	-	X	X
12	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	-	-	X
13	Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	-	-	X	X
14	Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.	-	X	X	X
15	Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.	-	X	X	X
16	Dinlediklerinin konusunu belirler.	X	X	X	X
17	Dinlediklerinin ana fikrini belirler.	-	X	X	X
18	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.	-	-	-	X
19	Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.	X	X	X	X
20	Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X	X	X	-
21	Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.	-	-	-	X
22	Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.	-	-	X	X
23	Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	-	-	X	X
24	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	X	X	X	X
25	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	-	X	X	X
26	Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X
27	Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.	-	-	X	X
28	Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	-	X	X	X
29	Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	X	X	X	X
30	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.	X	X	X	X
31	Dinlediklerini özetler.	-	-	X	X
32	Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X
33	Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	-	-	X	X
34	Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.	-	-	-	-
35	Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.	X	X	X	X
36	Dinlediklerinde "hikâye unsurları" nı belirler.	X	X	X	X

37	Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder.	-	-	-	-
38	Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir.	X	-	-	-
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme					
1	Metni takip ederek dinler.	X	-	-	-
2	Katılımlı dinler.	-	-	X	X
3	Seçici dinler.	-	-	-	X
4	Not alarak dinler.	-	-	-	-
5	Sorgulayarak dinler.	-	-	-	X
6	Bilgi edinmek için, haber, sunu, belgesel vb.dinler ve izler.	X	X	X	X
7	Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler.	X	X	X	X
8	Şiir ve müzik dinletilerine katılır.	-	-	-	X
9	Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.	-	X	X	X

**Tablo 2:** Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

#### 1.1.6.1.5. Dinleme Türleri

Literatür incelendiğinde, farklı birçok dinleme türü sınıflandırılması bulunmaktadır (Mendelsohn, 1984; Akyol, 2008: 4-17; Güneş, 2013: 100-102; Aktaş ve Gündüz, 2013: 91-92; Yıldız ve diğerleri, 2013: 193; Wolvin ve Coakley, akt., Welch ve Mickelson, 2013: 86; Yılmaz vd., 2014: 24-26). Günlük hayatta kullanılan bu dinleme türleri; dinlemenin amacına, motivasyon düzeyine ve dinleme sürecinde kullanılan yöntemlere göre farklılık göstermektedir. Dinleme türleri dinleme amacına göre; diyalog ve sunu, eleştirel, çıkarım, keyif ve akademik dinleme yapmak şeklinde sınıflandırılabilir. Motivasyon düzeyine göre; aktif, pasif, katılımlı, etkili ve dikkatli dinleme şeklinde sıralanabilmektedir. Kullanılan yöntem açısından ele alacak olursak; metni takip ederek, sorgulayıcı, not alarak, stratejik ve seçici dinleme şeklinde sınıflamak mümkün olabilmektedir.

### 1.1.6.1.6. Dinleme Becerilerini Geliştirme Teknik ve Stratejileri

Elde edilen bilgilerin %11'i dinleme yoluyla kazanıldığından bireylerin yaşam boyu etkili bir iletişim için kullanacakları dinleme becerisini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Dinlenenleri algılamaya, anlamaya, ayırt etmeye, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazanılması ana dili öğretiminin sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Dil becerileri bilgi, teknik ve stratejilerden oluşmaktadır. Beceri geliştirilirken önce bilgi edinilmekte, ardından bilgiyi kalıcı kılmak için teknik ve stratejilerden yararlanılmaktadır. Öğrenciler bu teknik ve stratejileri bilmeli ve dinleme amaçlarına göre bunlardan uygun olan bazılarını seçmelidirler. Bu teknikleri bilmek demek, en uygun tekniği kullanmak anlamına gelmemektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin hangi teknik ve stratejinin hangi amaçla kullanıldığını, birbirlerinin yerine hangilerinin kullanabileceğini, birbirlerini hangilerinin tamamlayacağını tek tek öğretmeleri gerekmektedir. Dil becerisini geliştirmeye yönelik stratejiler; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenmektedir (Sharma, 2011:12-13; Güneş, 2013: 95-97; Yılmaz vd., 2014; Fisher ve Frey, 2014). Bu başlıklar aşağıda verilmektedir.

#### Dinleme Öncesi Aşama

Dinlemeye hazırlık yapıldığı bu aşamada kullanılacak teknik ve stratejilerin bazıları:

##### Dinlemeyi Planlama Teknikleri

- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Dinleme ortamını inceleme,
- Dinleme amacını belirleme,
- Konu başlığı, resimler vb. hareketle konuşma içeriğini tahmin etme,
- Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme,
- Bilgiyi zihinde tutma biçimlerini belirleme,
- Not alma biçimlerini belirleme,
- Beyin fırtınası yaparak farklı bakış açıları ortaya çıkarma,
- Kayıt yapmak için hazırlık yapma.

## Dinleme Aşaması

Bu aşamada dinlenenler, dinleyicilerin ön bilgileri ışığında incelenmekte, seçilmekte, düzenlenmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Dinleme sırasında kullanılabilen teknik ve stratejiler:

### Anlama Teknikleri

- Konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma,
- Soruları belirleme,
- Açıklayıcı noktaları not alama,
- Sözel olmayan ipuçlarını gözleme (jestler, ifadeler, duruş vb.),
- Anlaşılmayan yerleri belirleme ve sorular sorma,
- Kendi kelimeleriyle konuşmanın bir özetini yapma,
- Yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşma bütününden yararlanma.

### Bilgiyi Yapılandırma Teknikleri

- Konuşmanın konusunu belirleme,
- Konuşmacının hareket noktasını belirleme,
- Ana düşüncüyü belirleme,
- Yardımcı düşüncüyü belirleme,
- Konuşmacının amacını yorumlama,
- Aktarılan bilgileri düzenleme,
- Bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme,
- Konuşma biçimini belirleme,
- Anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme,
- Karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme,
- Bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini incelemek,
- Önerileri inceleme,
- Hayal ve gerçekleri belirleme,
- Olaylara düşünceleri ayırma,
- Konuşmanın mantıksal düzenini tanıma,
- Konuşmada olayların oluş düzenini tanıma,
- Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma,
- Benzeşim (Analoji) kurma,
- Empati kurma.

### Bilgiyi Düzenleme Teknikleri

- Grafikleri tablolar, kavram şemaları vb. biçimlerde bilgiyi düzenleme,
- Konuşmayı özetleme,
- Konuyu şemalarla ifade etme.

## **Dinleme Sonrası Aşama**

Dinleme sonrasında konuşulanların değerlendirildiği aşamadır. Dinleme sonrasında kullanılan teknik ve stratejiler:

### **Konuşmayı Değerlendirme Teknikleri**

- Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme,
- Sunun biçimi ve içeriğini değerlendirme,
- Nedenleri, kaynağını ve bakış açılarını değerlendirme,
- Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme,
- Anlamı değerlendirme,
- Dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme,
- Yeniden ifade etme,
- Çıkarımlarda bulunma,
- Betimlemeler yapma,
- Tahminlerinin karşılanma durumunu belirleme,
- Kaynakları sorgulama,
- Öz değerlendirme.

### **1.1.6.1.7. Dinleme Etkinlikleri**

Dinlenenlerin iyi anlaşılması ve zihinde yapılandırılması anlama bakımından önemli görülmektedir. Öğrencilerin dinleme ve zihinsel becerilerini geliştirmede etkili rol oynayan etkinlikler; dinlenenlerin; zihinde canlandırılması, konusunun ve ana fikrinin belirlenmesi, sınıflanması, sorgulanması, ilişki kurulması, çıkarımlar yapılması, sonucunun tahmin edilmesi, özetlenmesi, değerlendirilmesi, arkadaşlarıyla paylaşılması şeklinde sıralanabilmektedir (MEB, 2009: 14).

Birey hayatında insanlarla ve çevresiyle sürekli iletişim içinde bulunmaktadır. Kurulan bu iletişimin sağlıklı olması dinleme becerilerinin geliştirilmesine bağlı olmaktadır (Doğan, 2010: 64-65). Öğrencilerin dinlenenlerin daha akılda kalması ve yeniden yapılandırılması için Türkçe Öğretimi Programı'nda (2009) yer alan birçok dinleme etkinliklerine yer verilmektedir.

### 1.1.6.1.8. Dinleme Eğitiminde Anne Baba ve Öğretmen Tutumu

Dinleme eğitiminde diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi en önemli faktörleri öğretmen, anne ve baba oluşturmaktadır. Öğrenci bu beceriyi ya çevresinden ya da okulda öğrenmektedir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin geliştirilmesinde aileye ve öğretmene birçok sorumluluk düşmektedir.

Dinleme eğitiminde, metin seçiminde, dinleme sürecinde ve iyi bir dinleyici temsili olmada anne, baba ve öğretmene düşen görevler aşağıda verilmektedir (Akyol ve Kırkılıç 2013; Calp, 2010:180-182; Yangın, 1999:32-33):

- Sınıfta gerekli olan dinleme zamanını analiz edin.
- Sınıftaki dinleme engellerini belirleyin.
- Poster asın.
- Model olun.
- Dinleme teknik ve stratejilerini gözden geçirin.
- Anne ve babaları dinleme teknik ve stratejilerinden haberdar edin.
- Teknik ve stratejileri esnek kullanarak değiştirin.
- Seçilen metin öğrencilerin seviyesine uygun, ilgi çekici olmalıdır.
- Sınıfa getirilen metinle ilgili öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek sorulara cevap aratılmalıdır.
- Dinlenen metne uygun başlık buldurulup, resimler çizdirilebilir.
- Dil kalıplarının cümle tamamlamada kullanılarak anlama becerileri geliştirilebilir.
- Teknolojinin sunmuş olduğu imkanlardan yararlanılmalıdır.
- Çocuklar konuşurken ilgili ve dikkatli olunmalıdır. Onlara dinlenildikleri hissettirilmelidir.
- Çocuklar konuşmaları için cesaretlendirilmelidir. Konuşmaya teşvik etmek amacıyla sorular sorulmalıdır.
- Çocuklar konuşurken yanlış da olsa sabırla, sözleri kesmeden dinlenmelidir.

### 1.1.6.2. KONUŞMA ÖĞRENME ALANI

Konuşma, duygu, düşünce ve bilgilerin aktarıldığı sözlü ifade etme aracıdır. Konuşma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama; ön bilgilerin *gözden geçirildiği* aşamadır. Bu aşamada çeşitli sorular sorarak ve örnekler vererek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. İkinci aşama *zihinsel becerilerin* kullanıldığı aşamadır. Bu süreç içinde de karşılaştırma yapma, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sıralama, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi etkinlikler

gerçekleşmektedir. Ardından gelen aşama *aktarma* aşamasıdır. Belli bir düzen içerisinde hazırlanan bilgilerin cümlelere dökülüp, doğru telaffuz edildiği, vurgu ve tonlamaya özen gösterildiği aşamadır (MEB, 2009: 15; Güneş, 2013:106). Konuşma, dinleme öğrenme alanıyla bütünleyici bir ilişki içinde yer almaktadır (Fisher ve Douglas, 2014). Aynı zamanda konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının çıkış noktası olarak görülmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2013).

Konuşma becerisi, doğumdan hemen sonra kazanılmaya başlanmaktadır. Çocuk okula başlayana kadar içinde yaşadığı çevrenin konuşma dilini edinmektedir. Bu konuşma, yerel ağız özelliklerini taşımaktadır (Akyol, 2008: 20-21). Bu yerel ağzın oluşmasında taklit ve tekrar önemlidir (Yılmaz vd., 2014). Yerel ağız taşıyan çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması için kendilerine güven duyguları geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak konuşma becerisinin geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Örneğin; güzel konuşma grupları oluşturularak çocuklar güzel ve etkili konuşmaya teşvik edilebilirler (Temizyürek vd., 2013). Aynı zamanda kültür dilinin ulama, tonlama, vurgu gibi söyleyiş özelliklerini, yazı dilinin amaçlarına uygun bir şekilde kazandırılması Türkçe Öğretimi'nin temel sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Çocukların etkili ve güzel konuşmayı öğrenmeleri süreç almaktadır. Bu durumda ilkökul öğretmenleri süreci iyi yönetmeleri, sabırlı olmaları, çocukların cesaretlerini kırmamaya dikkat etmeleri ve uygulayıcı olarak örnek olmaları gerekmektedir.

Dinleme ve okuma becerisiyle doğrudan bağlantılı olması, konuşma becerisini diğer becerilerden farklı kılmaktadır. Konuşma becerisi; psikoloji, sosyal psikoloji, davranış ve iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve bireylerin bu alanlara giren davranışlarıyla da ilişkilidir. Ayrıca “beden dili”, “anlam bilim”, “gösterge bilim” olarak adlandırılan bilimler mesajın karşı tarafa aktarılması konusunda konuşmayı desteklemektedirler (Yalçın, 2002: 97).

Çağımızdaki toplumsal yaşayış, başkalarını anlamak kadar kendimizi anlatmayı da önemli kılmaktadır. Bireyler duygularını, düşüncelerini ve gözlemlerini aktarırken daha çok konuşma becerilerinden faydalanmaktadır (Arslan vd.,

2008:163). Çocuklar da sosyal ortamlarda kendilerini ifade ederken konuşma becerilerini kullanmaktadır. Bu yüzden Türkçe derslerinde çocuklara, doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırma önemli görülmektedir (Özbay, 2011: 98). Konuşma hem bireyin hem de toplumun hayatında önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin hızla gelişim gösterdiği günümüzde konuşma, insanlar arası ilişkileri düzenleyen önemli bir beceridir. İnsanlar arası iletişimde konuşmanın, okuma ve yazmadan daha çok etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü, insanların duygularını karşı tarafa en iyi aktardığı beceri olarak konuşma becerisi görülmektedir (Temizyürek vd., 2013:201). İnsanların en önemli ihtiyaçlarından anlaşma ve sosyalleşme aracı olarak vurgulanan konuşma, bizi başkaları karşısında iyi-kötü, başarılı-başarısız gösteren dışa yansıyan özellikler arasında yer almaktadır (Calp, 2010: 191). İletişim ne kadar etkili, düzenli, açık ve anlaşılır olursa başarının da bir o kadar artacağı düşünülmektedir (Özbay, 2011: 99). Konuşmada konu ve konunun nasıl anlatıldığı yanında konuşmayı yapanın ses tonu, diksiyonu, vurgulaması, telaffuzu ve kullanılan beden dili de görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 291).

#### **1.1.6.2.1. Konuşmanın Unsurları**

Konuşma, fiziksel ve zihinsel unsurlardan oluşmaktadır (Yalçın, 2002: 100; Özbay, 2011: 85; Keskinlik ve Keskinlik, 2007; Temizyürek vd., 2013).

**Fiziksel Unsurlar:** Diyafram, akciğerler, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organları, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız, dil, diş vb. (Yalçın, 2002: 85; Temizyürek vd., 2013; Özbay, 2011: 85).

**Zihinsel Unsurlar:** Konuşma, konuşmanın fiziksel unsurlarına zihinsel olarak komut verilmediği sürece gerçekleşmemektedir. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması, verilen mesajın aktarılmasında, kelimelerin seçimi ve düzeni olumsuz etkilenmekte, etkili ve güzel konuşma gerçekleştirilememektedir (Güneş, 2013:106). Konuşmanın zihinsel unsurlarını anlamak, zihin ve anlam bilim, konuşma-anlam-zihin ve konuşma hafıza(bellek) ilişkisini anlamakla gerçekleşmektedir (Temizyürek vd., 2013; Yalçın, 2002: 110; Özbay, 2011: 92-98).

### **1.1.6.2.2. İlkokul Türkçe Programında Konuşma Öğrenme Alanının Yeri**

Öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini kendilerine güvenerek aktarmaları, iletişim kurmaları açısından önemlidir. Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla Program'da ilk olarak zihinsel hazırlık önerilmektedir. Bu aşamada konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilen kendini sözel olarak ifade edebilme becerilerine ağırlık verilmektedir. Ayrıca Program'da konuşma, tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir (MEB, 2009: 15-16).

Konuşma süreci, önce zihinsel işlemlerle başlamaktadır. Bu yüzden ilk olarak zihinde var olan bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın konusu, amacı, yöntemi ve sınırları belirlenmekte ve aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu zihinsel işlemlerin geliştirilmesi için de etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir (Arslan vd., 2008). Konuşma eğitimi için ayrı zaman ayrılarak bu süre içinde metin okuma çalışmalarından, şiir okumaya, hazırlıklı konuşmaya, kitap tanıtmaya, fıkra, olay, öykü, görsel ve yazılı basından haber anlattırmaya kadar çeşitli uygulamalar yaptırılarak öğrencilerin konuşma becerileri mevcut eğitim sisteminin hedeflediği seviyeye çıkarılabilmesi amaçlanmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2013).

### **1.1.6.2.3. Konuşma Öğretimi Kazanımları**

Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisi için "konuşma kurallarını uygulama, kendini sözel olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma" amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımları edinmelerine bağlı olduğu öngörülmektedir.

Program'da konuşma öğretimiyle dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık vb. becerilerin geliştirilmesi amaçlanan kazanımların hazırlandığı görülmektedir (Güneş, 2013: 124)

Türkçe Öğretim Programı'na (2009) göre konuşma kazanımları aşağıdaki gibidir:

KONUŞMA ÖĞRENME ALANI		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
1. Konuşma Kurallarını Uygulama					
1	Konuşmak için hazırlık yapar.	X	X	X	X
2	Konuşma yöntemini belirler.	-	-	-	X
3	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.	-	-	X	X
4	Dinleyicilerle göz teması kurar.	X	X	X	X
5	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	X	X	X	
6	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	X	X	X	X
7	Kelimeleri doğru telâffuz eder.	X	X	X	X
8	Akıcı konuşur.	X	X	X	X
9	Sesine duygu tonu katar.	X	X	X	X
10	Konuşmalarında beden dilini kullanır.	X	X	X	X
11	Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.	X	X	X	X
12	Konu dışına çıkmadan konuşur.	-	X	X	X
13	Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.	X	X	X	X
14	Konuşma konusunu belirler.	X	X	X	X

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme					
1	Kendine güvenerek konuşur.	X	X	X	X
2	Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.	X	X	X	X
3	Konuşmasında söz varlığını kullanır.	-	-	-	X
4	Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	X	X	X	X
5	Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	X	X	X	X
6	Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.	-	-	X	X
7	Konuşmasında ana fikri vurgular.	-	-	X	X
8	Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.	-	-	-	X
9	Konuşmasında, önemseddiği bilgileri vurgular.	-	-	X	X
10	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.	-	-	-	X
11	Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.	X	X	X	X
12	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X
13	Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	-	-	X	X
14	Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	-	-	-	X
15	Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.	-	-	-	X
16	Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.	-	-	-	X
17	Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir.	X	X	X	-
18	Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	-	X	X	X
19	Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	-	X	X	X
20	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.	-	-	X	X
21	Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.	X	X	X	X
22	Konuşmasını özetler.	-	-	-	X

23	Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.	-	-	X	X
24	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.	X	X	X	X
25	Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.	X	X	-	-
26	Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.	X	X	X	X
27	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanır.	-	-	-	X
28	Konuşmalarında tanımlamalar yapar.	-	-	-	-
29	Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.	-	-	-	X
30	Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	X	X	X	X
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma					
1	Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.	X	X	X	X
2	Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.	X	X	X	X
3	Topluluk önünde konuşur.	X	X	X	X
4	Üstlendiği role uygun konuşur.	X	X	X	X
5	Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	X	X	X	X
6	Deneyim ve anılarını anlatır.	X	X	X	X
7	Konuşmalarında betimlemeler yapar.	X	X	X	X
8	İkna edici konuşur.	-	-	X	X
9	Bilgi vermek amacıyla konuşur.	-	-	-	X
10	Sorgulayarak konuşur.	-	-	-	X
11	Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.	X	X	X	X
12	Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.	-	-	-	X

**Tablo 3: Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı**

#### 1.1.6.2.4. Konuşma Türleri

Konuşma etkinlikleri hazırlıklı konuşmalar ve hazırlıksız konuşmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Hazırlıklı Konuşmalar: Önceden planlanarak, üzerinde düşünerek çalışmalar yapılan, bunun için bilgi, belge, teknik, malzeme ve materyal hazırlıkları bir araya getirilerek sunulan konuşmalar hazırlıklı konuşmalardır. Bu sınıflama altında incelenen konuşma türleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Temizyürek vd., 2013; Yalçın, 2002: 136; Yılmaz vd., 2014) :

- Konferans,
- Münazara,
- Sempozyum,
- Panel,
- Forum,
- Açık Oturum,
- Nutuk (Söylev),
- Röportaj,
- Mülakat (Görüşme),
- Dramatizasyon,
- Kitap Tanıtma.

Hazırlıksız (Günlük) Konuşmalar: Günlük hayat içinde herhangi bir ön hazırlık yapılmadan evde, işyerinde, yolda yürürken, dinlenme sırasında, ikili ilişkilerin tümünde yer alan konuşmalardır (Yalçın, 2002: 136). Bunlar (Temizyürek vd., 2013; Yalçın, 2002: 136, Yılmaz vd., 2014):

- Kendini Tanıtma,
- Tanışma ve Tanıştırma,
- Teşekkür Etme, Özür Dileme,
- Taziye, Tebrik Konuşmaları,
- Rica İstek Dilek Konuşmaları,
- Telefonda Konuşma,
- Ziyaret, Karşılama ve Uğurlama Konuşmaları,
- Selamlaşma Konuşmaları,
- Yol Sorma, Yol Tarif Etme Konuşmaları,
- Tanıtma (Takdim Etme) Konuşmaları,
- Anma ve Yıl Dönümleri Konuşmaları,
- Açılış Konuşmaları,
- Sunuş Konuşmaları,
- Sohbet Konuşmaları,

- Fıkra Anlatmak,
- Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme,
- Görevlilerle Yapılan Konuşmalar.

#### 1.1.6.2.5. Konuşma Bozuklukları ve Yanlışlıkları

Konuşma bozukluğu, konuşma sırasında dinleyicide rahatsızlık oluşturan bir durumdur. Konuşma bozuklukları hem fiziksel arızalardan hem de zihinsel faaliyetlerin eksiklerinden kaynaklanabilir (Temizyürek vd., 2013). Sınıfta konuşmada zorluk çeken çocukların durumları önceden ne kadar bilinirse konuşma eğitiminde de o kadar yol kat edilebilir (Yılmaz vd., 2014).

Çocukların konuşma becerisini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Demirel: 1999: 49-50; Karacan, 2000; Kolaç, 2008; Uçgun, 2007: 59-61):

- Çevre: Çocukların içinde bulunduğu hem aile hem de arkadaş çevresinde konuşulanlar onların konuşmalarını olumlu ve olumsuz olarak etkilemektedir.
- Öğretmenin diksiyonu: Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmen örnek alınan bir modeldir. Dolayısıyla öğretmenin dil bilincine ve duyarlılığına sahip olmakla birlikte doğru, güzel ve etkili konuşmaya da dikkat etmesi gerekmektedir.
- Yabancı dil özentisi: İngilizce konuşmanın ayrıcalığını vurgulayan dizi ve filmler, İngilizce eğitim vermenin gururunu yaşayan eğitim kurumları Türkçe konuşmayı olumsuz olarak etkilemektedir.
- Cinsiyet: Yapılan araştırmalar ilk dil gelişiminde kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönü gibi konularda kızların gelişiminin daha iyi olduğunu göstermektedir.
- Fizyolojik Yeterlilik: Çocukların doğru, güzel ve etkili konuşabilmesi için gerekli hazırbulunuşluklara sahip olması gerekmektedir. Konuşmaya engel olacak herhangi bir fizyolojik rahatsızlığın olmaması gerekmektedir.
- Zeka: Erken konuşan çocukların zeka seviyelerinin normal ve normalin üstünde olduğu görüşü savunulmaktadır.
- Fiziksel ve Ruhsal Yapı: Çocukların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olmaları kendilerini düzgün ifade etmeleri açısından önem taşımaktadır.
- Aile İlişkileri: Aile fertleri arasında sağlıklı bir iletişimin olması çocukların konuşma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.
- Ailede bulunan kişi sayısı: Ailedeki kişi sayısının fazla olması çocukların konuşma fırsatını artırdığından konuşma becerileri de olumlu olarak etkilenmektedir.

- İkiz olma: Davis (1937) ve Ülgen (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ikizlerin birbiriyle konuşmaya ihtiyaç duymadan anlaşabildiklerinden geç konuştukları sonucuna ulaşmışlardır.

### **Konuşma Bozuklukları**

Zihinsel faaliyetlerin eksiklerinden kaynaklanan konuşma bozukluklarının tedavisi ayrı bir eğitim gerektirmektedir. Doğum, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde geçirilen ateşli hastalıklar, korku ve heyecan vücuttaki konuşmayı oluşturan kasların çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple ortaya çıkan pelteklik, kekemelik ve benzeri bozukluklar da eğitim ile tedavi edilebilmektedir (Yalçın, 2002: 104).

Genel olarak çocuklarda görülen konuşma yetersizlikleri şunlardır (Calp, 2010: 201; Erdem, 2013: 419-446; Maviş, 2013: 126; Moharir 2014; Tanrıdağ, 2009; Uluğ, 1988; Yılmaz vd., 2014):

- Kekemelik,
- Atama,
- Tutukluk,
- Dizatri (söyleyiş bozukluğu),
- Afazi (söz yitimi),
- Disleksi,
- Gevşeklik,
- Artikülasyon (ekleme) bozukları,
- Asalak sesler.

### **Konuşma Yanlışlıkları**

Konuşurken yapılan yanlışlıkların bazıları (Kara, 2005, Yılmaz vd., 2014):

- Türkçe karşılıkları olmasına rağmen yabancı sözcüklerin benimsenmesi,
- Gereksiz yere kullanılan kelimeler,
- Telaffuz/söyleyiş hataları,
- Birbiriyle karıştırılan kelimeler,
- Moda ifadeler,
- Yabancı dillere özenme,
- Gecikmiş konuşma,
- Seslendirme eksiklikleri,
- Kavrama eksikliği,

- Çekingenlik,
- Gereksiz beden hareketleri,
- Abartılı jest ve mimikler,
- Yerel ağız kullanımı,
- Anlatım yetersizliği,
- Konuşma kurallarına uymama,
- Gereksiz söz söyleme,
- Argo kullanma,
- Atlama,
- Hızlı veya yavaş konuşma.

#### **1.1.6.2.6. Konuşma Becerisini Geliştirme Yöntem, Teknik ve Stratejileri**

Çocukların duygu, düşünce, gözlem ve bilgilerini doğru, açık, anlaşılır ve etkili bir dille aktarabilmesi açısından konuşma becerileri önemlidir. Türkçe Öğretimi Programı'nda bu amaçla zihinsel hazırlık çalışmalarına öncelik verilmektedir. Bunlar; konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşmadır. Devamında kendini sözel olarak ifade etme becerilerine yer verilmektedir. Bu amaçla düşünceleri mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere, ayrıca; konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir (MEB 2009: 16).

Konuşma eğitimi hayatın her alanını kuşatan bir beceri olduğu için hem ana dili, hem diğer dersler, hem de kişinin yaşamı boyunca gereklidir. Bu yüzden, konuşma eğitimine önem verilmeli ve çeşitli konuşma etkinlikleri yapılmalıdır (Özbay, 2011: 104).

Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan bir çok yöntem, teknik, strateji ve etkinlikler bulunmaktadır ( Akyol, 2008: 22-28; Güneş, 2013: 115-122; Kavcar 2005: 69; Yılmaz 2014: 52-53):

**Konuşma Öncesi:** Konuşmaya hazırlık ve konuşmayı tasarlamının yapıldığı aşamadır. Öncelikle bu aşamada sırayla; ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç belirleme ve yöntem ve teknikleri belirleme gibi etkinliklerin yapıldığı zihinsel hazırlık aşaması gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada beynin sağ ve sol lobunu çalıştıracak drama, pandomim, yaratıcı ve mantıksal etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir.

**Konuşma Aşaması:** Konuşma bu aşamada gerçekleşmektedir. Konuşma sırasında konuşma kurallarının uygulanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada konuşma becerisini geliştirmek için görüşme, radyo- televizyon konuşması, sempozyum, konferans, açık oturum, panel, forum, münazara, nutuk, hikâye anlatma, konuşanı bul, sesli okuma, oyunlar, rol oynama, taklit, konuşma çarkı, konuşma bileti, sondaki ile başla, konuşturan şapka, lebdeğmez gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir.

**Konuşma Sonrası Aşama:** Bu aşama, konuşma amacını, aktarılan bilgileri, konuşma biçimini ve içeriğini değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır.

#### **1.1.6.2.7. Konuşma Öğretiminde Öğretmene Düşen Görevler**

Çocuklar okula başlamadan önce, büyük oranda, konuşma becerilerini edinerek gelmektedirler. Fakat bu konuşma, çevrelerinin etkilerini taşıyacağından, öğrencilerin doğru, güzel ve etkili bir şekilde konuşması için etkin hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam sağlanacak yer olan okula ve bu konuda yeterince eğitim almış bir öğretmene ihtiyaç vardır.

Öğretmen, sadece dersi öğretmemekte, aynı zamanda öğrencileri hayata hazırlamaktadır. Türkçe Öğretimi genel amaçlarında da yer alan, öğrencileri kişisel, sosyal ve kültürel yönden geliştirerek, bu açılardan içinde olan topluma ayak uydurmalarını sağlamaktadır (Kavcar vd., 2005: 59). Konuşma eğitiminde öğretmene düşen görevler şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2014: 62; Calp, 2010: 203-206; Aktaş ve Gündüz, 2013):

- Her öğrenciye konuşma fırsatı vermelidir.

- Öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları konuşmalara dikkat etmelidir.
- Konuşmayı geliştirici çeşitli yöntem, teknik ve strateji kullanmalıdır.
- Öğrencilerle konuşurken nezaket ve konuşma kurallarına dikkat etmelidir.
- Sınıfa güzel konuşma örneklerini getirmelidir.
- Öğrencilerin konuşmalarında sık sık yaptıkları hataları tespit etmelidir.
- Konuşma sırasında çekingenlik gösteren öğrencileri cesaretlendirmelidir.
- Sınıfta argo konuşulmamasına dikkat etmelidir.
- Yerel ağızla konuşma yapan öğrencilerle özel ilgilenmelidir.
- Öğrencilere gerek hazırlı gerek hazırlıksız konuşmalarda nelere dikkat edeceklerini anlatmalıdır.
- Konuşma sorunları yaşayan öğrencilerle alay edilmesini engellemelidir. Bunun için öğrencileri konuşma sorunları hakkında bilgilendirmelidir.
- Konuşma sorunları yaşayan öğrencilerin aileleriyle sürekli iletişim ve iş birliği halinde olmalıdır.
- Öğrencilere neden doğru ve güzel konuşulması gerektiği açık ve anlayabilecekleri şekilde anlatılmalıdır.
- Öğrencilerin konuşmalarını sabırla dinlemeli ve yapılan hataları Türkçe Programı çerçevesinde düzeltmelidir. Düzeltmeler yapılırken, öğrencilerin tutukluk ve çekingen davranışlar geliştirmemelerine dikkat etmelidir.
- Derslerde telaffuz çalışmalarına okuma metinlerinden konuşma metinlerine doğru bir gelişme seyri izlemelidir.
- Öğrencilerin dili belli bir plan ve program dahilinde geliştirilmelidir.
- Konuşulanların dikkatle dinlenilmesinin önemini kavratmalıdır.
- Öğrencileri, onların hayal güçlerini geliştirecek konular üzerinde konuşturmalıdır.
- Jest ve mimiklerin güzel konuşmadaki yeri ve önemi kavratılmalıdır.
- Konuşma etkinliklerine bütün derslerde hatta ders dışı çalışmalarda da doğal fırsatlar vermelidir.
- Sınıf içi etkinlikler sırasında tartışmaların çatışmaya dönüşmesini önlemeli, tartışmaya her öğrencinin katılmasını sağlamalı, uygarca tartışma yollarını öğretmelidir.

### 1.1.6.3. OKUMA ÖĞRENME ALANI

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma ve anlama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak *görme* aşaması gerçekleşmektedir. Bu aşamada yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. *Anlama* aşamasında ise algılananlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır.

Bu aşamada görsellerden de yararlanılabilmektedir. *Zihinde yapılandırma* sürecinde ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.

Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerin trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (MEB 2009: 17).

Okuma, *görme, anlama ve bellek* olmak üzere üç yeteneğin birbiriyle ilgili çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Eğer bunlardan birinde bir eksiklik varsa diğerlerinde de ilerleme olamamaktadır. Örneğin, görmede sıkıntı yaşayan biri anlamı ve belleği geliştirmede de sıkıntı yaşamaktadır. Ya da tam tersi görmesi iyi fakat anlama ve bellek yeteneklerini geliştirememiş biri okumada güçlükler çekmektedir (Güneş, 1997: 53).

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmekte ve derinleştirmektedir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki almamakta ve okumayla ilgili aynı becerileri geliştirememektedir. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar bulunmaktadır (Akyol, 2008: 29).

Çocukların Türkçe'yi yazılı ve sözlü olarak güzel ve etkili kullanmaları çok okuma yapmalarından geçmektedir. Bunun için de sınıf öğretmenlerine çok iş düşmektedir. Öğrencilerin okumaya merak ve ilgilerini uyandırmak için ders kitapları yeterli değildir. Türkçe'nin güzel kullanıldığı farklı metinler düzgün ve etkili bir şekilde öğrencilere sunulursa onların okumaya olan isteklerini artırılabilir (Gündüz ve Şimşek, 2013: 64).

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde şekillenmeye başlamaktadır ( MEB, 2009: 16). Öğrencilerin derslerde, çeşitli alanlarda ve sosyal hayatta başarılı olmaları için okuma becerilerini geliştirmelidir. Bu yüzden öğrencilerin okula başlar başlamaz temel okuma becerilerini kazanmalarına önem verilmelidir. Çünkü sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerden beklentiler de artmaktadır (Güneş, 2013: 128).

İyi okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne çabukça göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve materyali okuma amacını oluşturmaktadır. Önceki bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Bu durum okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktadır. Okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminleri düzenleyip geliştirmektedir. Okuma bittikten sonra, metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir.

Carroll, çocukların okuma yazma öğrenmelerindeki başarısızlığın sebebinin öğretim yetersizliği olduğunu vurgulamaktadır. Calfee ise çocukların okuduklarını anlamadaki yaşadıkları güçlüğü sebebi olarak öğretim yetersizliğini görmektedir (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002; Yılmaz 2014: s. 79'daki alıntı).

#### **1.1.6.3.1. İlkokul Türkçe Programında Okuma Öğrenme Alanının Yeri**

2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan müfredat, çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bunlara bağlı geliştirilen Türkçe Öğretim Programı öğretmen merkezli anlayış yerine öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya önem vermektedir. Hazırlanan bu yeni program, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, bilgiye erişim yollarını gösteren, kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için uygun ortam hazırlayan, okul dışı etkinliklere ve projelere ağırlık vermektedir. Yeni Türkçe Öğretim Programı öğrencilerin; sorgulayan, soru soran, eleştiren, kaynakları araştıran, keşfeden, aktif, grup çalışması yapabilen bireyler olmalarını ve önceki bilgilerle

edindikleri yeni bilgileri yapılandırarak anlamlı öğrenmelerini sağlamaktadır (MEB, 2009: 16).

### 1.1.6.3.2. Okuma Öğretimi Kazanımları

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma öğretimiyle dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık vb. becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma alanıyla ilgili çeşitli kazanımlar belirlenerek, bu kazanımlar "Okuma Kurallarını Uygulama, Okuduğunu Anlama, Anlam Kurma, Söz Varlığını Geliştirme, Tür, Yöntem ve Teknikleri Uygun Okuma" başlıkları altında toplanmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'na (2009) göre okuma kazanımları aşağıdaki gibidir:

OKUMA ÖĞRENME ALANI		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
<b>1.Okuma Kurallarını Uygulama</b>					
1	Okumak için hazırlık yapar.	X	X	X	X
2	Okuma amacını belirler.	-	-	X	X
3	Okuma amacına uygun yöntem belirler.	-	-	-	X
4	Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.	X	X	X	X
5	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	X	X	X	X
6	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	X	X	X	-
7	Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	-	X	X	X
8	Akıcı okur.	X	X	X	X
9	Kurallarına uygun sessiz okur.	-	X	X	X
10	Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	X	X	X	X
11	Kitabı özenle kullanır.	X	X	-	-
<b>2. Okuduğunu Anlama</b>					
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	X	X	X	X

2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	-	X	X	X
3	Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	X	X	X	X
4	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	-	X	X	X
5	Okuduklarını zihninde canlandırır.	X	X	X	X
6	Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	-	-	X	X
7	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	X	X	X	X
8	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	-	X	X	X
9	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	-	-	X	X
10	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	-	X	X	X
11	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	X	X	X	X
12	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	-	-	-	X
13	Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	-	-	-	X
14	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	-	-	X	X
15	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	-	-	X	X
16	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	-	-	X	X
17	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	-	-	X
18	Okuduklarının konusunu belirler.	X	X	X	X
19	Okuduğunun ana fikrini belirler.	-	X	X	X
20	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	-	-	-	X
21	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	-	X	X	X
22	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X	X	X	-
23	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.	-	-	-	X
24	Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X
25	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	-	-	X	X
26	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	-	-	X	X
27	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	-	-	X	X
28	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	-	X	X	X
29	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	-	X	X	X

30	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	X	X	X	X
31	Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X
32	Okuduğunu özetler	-	-	X	X
33	Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	X	X	X	X
34	Yazarın amacını belirler.	-	-	-	X
35	Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.	X	X	X	X
36	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.		X	X	X
37	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	X	X	X	X
38	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X
39	Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	-	-	-	X
40	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	-	-	X	X
41	Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.	-	-	-	-
42	Metin içindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	X	X	X	X
43	Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	X	X	X	X
<b>3. Anlam Kurma</b>					
1	Metin içi anlam kurar.	X	X	X	X
2	Metin dışı anlam kurar.	-	-	X	X
3	Metinler arası anlam kurar.	-	-	-	X
<b>4. Söz Varlığını Geliştirme</b>					
1	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	X	X	X	X
2	Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	-	X	X	X
3	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	-	X	X	X
4	Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	X	X	X	X
5	Ekleri kullanarak kelimeler türetir.	-	-	X	X
6	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	X	-	-	-
7	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.	-	-	-	X
8	Serbest okuma yapar.	X	X	X	X
9	Anlama tekniklerini kullanır.	-	X	X	X

10	Not alarak okur.	-	-	X	X
11	Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.	-	X	X	X
12	Metnin türünü dikkate alarak okur.	X	X	X	X
13	Bilgi edinmek için okur.	X	X	X	X
14	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.	X	X	X	X
15	Paylaşarak okumaktan zevk alır.	X	X	X	X
16	Yankılayıcı (tekrar ederek) okur.	X	X	-	-
17	Rehber yardımıyla okur.	X	X	X	-
18	Sorgulayıcı okur.	-	X	X	X
19	Gazete ve dergi okur.	X	X	X	X
20	Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	X	X	X	X

**Tablo 4:** Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

#### 1.1.6.3.3. Okuma Alışkanlığı ve Akıcı Okuma

Okuma alışkanlığı, bireye haz veren, onun hayatı algılayış tarzını şekillendiren okuma eylemini yaşam boyu eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Kitap okuma çocuğun kelime hazinesini geliştirerek onun etkili konuşma becerilerini kazanmasını ve genel kültür düzeyinin artmasını, düşünme ufkunu geliştirerek olayları farklı açılardan yorumlayabilmesini, iletişim ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu faydalardan yararlanabilmek için okumanın bir alışkanlık haline gelmesi gerekmektedir. Hem ailede hem de okul öncesinde okumayla ilgili yapılan faaliyetler çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olmaktadır (Yılmaz vd., 2014).

#### 1.1.6.3.4. Okuduğunu Anlama

Okuma ve anlama diğer bütün disiplinlerin öğretiminde büyük rol oynamaktadır. Aynı zamanda bireyin gelişimini sağlayan, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurma ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilme adına çok büyük önem taşımaktadır (Güneş, 1997: 58).

Okuyucunun yeni edindiği bilgilerle var olan bilgileri karşılaştırarak yeni bir bilgi ortaya koyması, okuduğunu anlama olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık kuramcılarına (Jean Piaget, Bruner, Ausubel vb.) göre insan zihni bilgisayara benzetilmektedir. Eğer yeni bilgi eski bilgilerle örtüşüyorsa yeni bilgi var olan dosyada depolanmakta, eğer yeni bilgi eski bilgi ile örtüşmüyorsa yeni bilgiyle ilgili yeni bir dosya oluşturulmaktadır (Yılmaz 2014: 80, Aktaş ve Gündüz, 2013:36).

Literatürdeki okuma tanımlarının ortak özelliklerine bakıldığı zaman anlamının ön planda olduğu görülmektedir. Ne okunursa okunsun, ister bir gazete, ister bir makale, ister bir roman ya da hikaye amaç okunandan anlam çıkarmaktır (Pilten vd., 2011).

Okullarda kullanılan araçların bir çoğunun dile dayalı olması, okunması gereken kaynakların belirlenmesi ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Özçelik, 2012: 48; çev., Bloom, 2012).

Okumayı “anlayabilme, yorumlayabilme” şeklinde nitelendirdiğimizde, okuma şifrelerin ve kodların çözülmesidir. Bu yüzden okuma derslerinin kapsamına akustik, görsel ve işitsel araçların metin olarak kullanılmasını ve işlenmesini öğrenme girmektedir (Yıldız 2013: 137).

Dil kurallarını iyi bilmek de okunanın iyi anlaşılmasının gerekçelerinden biridir (Özbay, 2011: 13).

Okuduğumuz konu hakkında ne kadar çok bilgimiz varsa okuduklarımızı anlamlandırmamız bir o kadar kolay olmaktadır (Blaha ve Bennet, 1993; Yılmaz vd., 2014: 81). İyi bir anlama için bir metin içinde paragraflar arasında, bir paragraf içinde ise cümleler arasında doğru ilişkiler kurulması gerekmektedir (Yılmaz vd., 2014: 81).

Irwin (1991; Pilten vd., 2011: s. 76-77'deki alıntı) okuduğunu anlama süreçlerini beş başlıkta incelemektedir:

1. Mikro Süreçler: Bu süreçte, ünitenin küçük parçalara bölünerek kişinin anlayacağı şekilde düzenlenerek gereksiz bilgilerin atılmaktadır.
2. Tamamlayıcı Süreçler: Dolaylı anlatımların bir bütün olarak ele alındığı *ipuçlarının anlaşılması*, cümleler arasındaki *ilişkilerin anlaşılması*, bir metinde “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sorularına cevap aranarak destekleyici ipuçlarının bulunmaktadır.
3. Makro Süreç: Edinilen bilgilerin bir düzen içinde sıralanmakta, hatırlanmakta ve özet olarak zihinde belirlenmektedir.
4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Neyi ne kadar bildiğimizin haritası çıkarılmaktadır. Bu haritada olay, kişi, zaman, mekân vb. boyutlar kullanılabilir. Üst düzey düşünme süreçleri için önemli bir başlangıç yapılmaktadır.
5. Üstbiliş Anlama Süreçleri: Okunanın anlaşılıp anlaşılmadığını izleme, düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri gibi birçok üstbiliş becerileri kullanılmaktadır. Bu üstbiliş becerilerinin sistematik halde kullanılmasıyla üstbilişsel anlama becerileri geliştirilmektedir.

Staiger (Güneş, 1997: s. 60'taki alıntı) ise anlama sürecinde yer alan aşamaları; anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme olarak sıralamaktadır.

Okuduğunu anlama dil ve zihinsel becerilerin gerçekleşmesiyle oluşmaktadır (Coşkun, 2002; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Özbay, 2008). Bu yüzden okuduğunu anlama süreçleri; yazının okunması, okunulanların zihne iletilmesi ve zihinsel becerilerin kullanılarak anlamın gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilmektedir.

#### **1.1.6.3.5. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Teknik ve Stratejileri**

Etkili okuma sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve strateji bulunmaktadır (Akyol, 2008: 31-35; Arslan 2008: 114; Cain, Oakhilln and Bryant, 2004; Duke and Pearson, 2008; Güneş, 2013: 143; Mckeown, Beck, and Blake, 2009; Paris ve Jacobs, 1984: 2087-2088; Spörer, Brunstein and Kieschke, 2009: 72-74; Yılmaz

2014: 85-86;). Öğrencilerin okuduklarını doğru anlamaları için kendilerine en uygun olan yöntemi seçmesi gerekmektedir (Tompkins 2014: 4). Bu aşamalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yapılan teknik ve stratejiler olarak sıralanabilmektedir.

### **1. Okuma Öncesi**

- Önceki bilgileri harekete geçirme,
- Tahminde bulunma,
- Okuma amacını belirleme,
- Metni tanıma ve yöntem belirleme,
- Metni hızlıca gözden geçirme,
- Beklenti oluşturma stratejisi,
- Şema oluşturma stratejisi,
- Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi,
- Anahtar kelimeler belirleme,
- Sorular çıkarma,
- Hipotez oluşturma.

### **2. Okuma Sırası**

Metni okuma ve anlama esnasında kullanılan teknik ve stratejiler aşağıda sıralanmaktadır.

- Kelime, cümle ve paragrafları tanıma ve aralarında bağ kurma,
- Not alma,
- Önemli görülenlerin altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri belirleme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma,
- Metnin konusunu belirleme,
- Metnin ana fikrini bulma,
- Yardımcı fikirleri bulma,
- Anlatım yapısını belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Çıkarım yapma.

### 3. Okuma Sonrası

Okuma sonrasında gerçekleştirilen teknik ve stratejiler aşağıda verilmektedir.

- Özetleme,
- Görsel ifadelerle özetleme,
- Tahminleri karşılaştırma,
- Aşamalandırma,
- Sorulan sorulara cevap verme,
- Anlaşılanları yorumlama,
- Ödev verme,
- Birey ve akran değerlendirmesi yapma.

#### 1.1.6.3.6. Ödevler

Çocuklara alıştırma imkanı sağlayan, onların zihinsel anlayışlarını ve becerilerini geliştirme ve pekiştirme fırsatı sunan, okul ile ev arasında iletişimi sağlayan bir öğrenme tekniğidir. Fakat ev ödevleri öğrencilerin düzeyleri düşünülerek verilmelidir. Ev ödevleri bazı becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Akyol, 2008: 47; Bailey 2004:173-174; Güneş, 2014: 4):

- Sorumluluk,
- Birlikte çalışma,
- Materyal kullanma,
- Araştırma,
- Zamanı verimli kullanma,
- Organize etme,
- Çalışma alışkanlıkları,
- Kendine güvenme,
- Okul tecrübelerini aile ile paylaşma,
- Sınıfta öğrenilenleri gözden geçirme ve pekiştirme,
- Gelecek derse hazırlanma,
- Takip edemediği konuları, dersleri telafi etme,
- Bağımsız çalışma vb.

Ödevler verilirken öğretmenlere düşen bazı görevler vardır (Akyol, 2008: 48-49; Güneş, 2014: 16; Sarıgöz, 2011: 81; Kapıkıran, 1999: 55-56):

- Verilen ödevin miktarı, ödev için gereken zaman, harcanacak çaba, gereken beceriler öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmalı, gerekiyorsa her öğrenciye ayrı ödev verilmeli, yani bireysel ödevler hazırlanmalı.
- Verilen ödevin yönergeleri açık, net ve anlaşılır olmalı,
- Ödev verilirken öğrencinin okul dışı vaktinin değerlendirilme durumu dikkate alınmalı.
- Verilen ödevler öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerileri geliştirecek şekilde hazırlanmalı. Örneğin 3. sınıf Türkçe dersi "Hayal gücü" adlı temada işlenmesi gereken noktalama işaretleri ile ilgili her öğrenciye ya da her gruba "Noktalama işareti olsaydınız ne yapardınız?" sorusuna cevap aramaları istenebilir.
- Ödevler muhakkak zamanında kontrol edilmeli ve öğrencilere geri dönüt verilmelidir. Ödevler değerlendirilirken ödev verilen öğrenci baz alınmalı, ödevin gerçekleşmesi için yapılması gerekenler sadece o öğrencinin becerisiyle kıyaslanmalıdır.
- Verilen ödevler aile ile iletişime geçmede bir araç olarak kullanılmalı, öğrenci gelişimini okul dışında da gözlemleme fırsatı yakalanmalıdır.
- Ödevlerin değerlendirme sürecinde ödevler önce öğrencilerin kendilerine, sonra arkadaşlarına değerlendirebilir.

Ödevlerin yerine getirilmesinde ailelere düşen görev ve sorumluluklar (Akyol, 2008:49; Güneş, 2014:17; Bailey 2014:173-174):

- Öğrenci ödev yaparken aile öğrenciye sadece yardımcı olmalı, öğrencinin yerine ödevi yapmamalıdır. Değerlendirilen ailenin bilgi ve becerisi değil öğrencinin bilgi ve becerisidir.
- Öğrencinin ödevinin kendi sorumluluğu olduğunu onlara hissettirmeliler.
- Aile sürekli öğretmen ile iletişim halinde olmalı, gerektiğinde öğretmen yardımı almalıdır.
- Çocuklar için gerekli ortamı sağlamalıdır.
- Çocukların ödevleri yapmaları için gerekli araç gereçleri temin etmelidirler.

- Öğrenciyle ilgilendiklerini, onun yanında olduklarını hissettirmelidirler. Günlük özel bir zaman dilimi ayrılarak bu durum gerçekleştirilebilir.

Ödev yaparken öğrenciye düşen görev ve sorumluluklar (Akyol, 2008: 49-50; Sarıgöz, 2011: 81; Kapıkıran, 1999:55-56):

- Öncelikle ödevi doğru ve net olarak anlayıp anlamadığından emin olmalı.
- Ödevini önce kendisi yapmaya çalışmalı, zorlandığı takdirde çevresinden yardım almalı.
- Ödevlerini zamanında ve düzenli olarak yapmalı.
- Ödev yaparken zamanını verimli kullanmalı.
- Ödev yaparken ortamını iyi hazırlamalı.

Ödevler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Akyol 2008: 50):

- Hazırlayıcı ödevler,
- Tamamlayıcı ödevler,
- Alıştırma ve uygulamaya dayalı ödevler,
- Yaratıcı ödevlerdir.

Ödev zamanının ne kadar olması gerektiği konusunda çok kesin sınırlar bulunmamaktadır. Cooper (1989) 1-12. sınıflar arasında verilmesi gereken ödev sayısını ve zamanını aşağıdaki gibi önermektedir (Akyol 2008: 52).

Sınıf Düzeyi	Haftalık Ödev Sayısı	Zaman
1-3	1-3 arası ödev	Her bir ödev 15 dakika veya daha az zaman almalıdır.
4-6	2-4 arası ödev	Her bir ödevin zamanı 15-45 dakika arasında değişmelidir.
7-9	3-5 arası ödev	Her bir ödevin zamanı 45-75 dakika arasında değişmelidir.
10-12	4-5 ödev arası	Her bir ödevin zamanı 75-120 dakika arasında değişmelidir.

**Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Ödev Sayısı ve Zamanı**

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 1., 2. ve 3. sınıflara haftalık ödev sayısı 1 ile 3 arasında olmalı ve her bir ödevde en fazla 15 dakika zaman ayrılmalıdır. 4., 5. ve 6. sınıflara haftalık ödev sayısı 2 ile 4 arasında olmalı ve her bir ödevde 15 ile 45 dakika

arasında zaman ayrılmalıdır. 7., 8. ve 9. sınıflara haftalık ödev sayısı 3 ile 5 arasında olmalı ve her bir ödevde 45 ile 75 dakika arasında zaman ayrılmalıdır. 10., 11. ve 12. sınıflara haftalık ödev sayısı 4 ile 5 arasında olmalı ve her bir ödevde 75 ile 120 dakika arasında zaman ayrılmalıdır

### 1.1.6.3.7. Okuma Öğretim Yöntemleri

Yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok okuma öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Akyol ve Temur, 2008: 80-83; Arıcı, 2009: 26; Gray, 1964: 32; Güneş, 1997:137-153; Öz, 2005: 2-3; Pilten 2011:122-134). Bu okuma öğretim yöntemlerinden genellikle kabul gören yöntemler “**bireşim**”, “**çözümleme**” ve “**karma**” olarak üç başlık altında incelenmektedir:

#### ➤ Bireşime Dayalı Yöntemler

- Harf Yöntemi
- Ses Yöntemi
- Hece Yöntemi
- Ses Temelli Cümle Yöntemi

#### ➤ Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

- Kelime Yöntemi
- Cümlecik Yöntemi
- Cümle Yöntemi
- Hikaye Yöntemi

#### ➤ Karma Yöntemler

- Bireşim ve çözümleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı yöntemlerdir. Harf-ses, hece-ses, ses-hece, kelime-cümle, cümlecik-cümle vb.

### 1.1.6.3.8. Ekran Okuma

Günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle bilgi üretimi, dağıtımı ve paylaşımı bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçlarla olmaktadır. Bu durum da çoğu kişiyi kitap yerine bilgisayara bağlamaktadır. Böylece ekran okuma türü ortaya çıkmıştır. Ekran okuma göz hareketlerinin yatay ve dikey olarak hareketleriyle gerçekleşmekte, okuma hızı % 25 oranında daha yavaş olmakta ve çalışma gücünün de % 30 kaybolmasına sebep olmaktadır. Ancak bunun sebebi olarak ekran okuma gerçekleşirken ekranda bir kelimeyi tanıma ve okuma beynimizdeki altı bölgeyi

harekete geçirmekte ve dikkat etme, karar verme, karmaşık düşünceleri kontrol etme gibi üst düzey becerileri geliştirmektedir. Dolayısıyla zihin yükümüz artmaktadır. Bu nedenle ekran okuma için farklı yöntem ve teknikler geliştirilerek kullanılmalıdır (Güneş, 2010; Maden, 2012:2-3; Baştuğ ve Keskin, 2012: 74).

Günlük hayatımızda çok fazla yer kaplayan internet teknolojisi eğitimden ayrı düşünülmemektedir. Toplumlar günlük hayata giren internet ve bilgisayarla yeni bir kültür edinmektedirler. Ülkemiz, çağa ayak uydurmak için 2000’li yıllarda bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerine başlayarak bilişim teknolojileri sınıfları açmıştır. Bu nedenle ders kitaplarının yanında bilgisayar, internet, yoğun disk gibi materyallerle dersler ekrandan okunarak yapılmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin gerçekleşmesi için bütün sınıfları bilgi teknolojileriyle donatmak ve öğrenci öğretmen etkin katılımını en üst düzeye çıkarmak amacıyla z-kitap hazırlanarak kullanılmaktadır. Z-kitap; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak, okullarda kullanılan ders kitaplarının, PDF formatları üzerinde değişiklik yapılmadan çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş halidir (Arıcı, 2012: 57-58).

#### **1.1.6.3.9. Okuma Model, Teori ve Yaklaşımları**

Literatür incelendiğinde bir çok okuma modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Akyol ve diğerlerine (2013: 20-21) göre *parçadan bütüne* ve *bütünden parçaya* olmak üzere iki ilk okuma yazma yaklaşımları vurgulanmaktadır. Parçadan bütüne yaklaşımı önce tek tek harfleri öğretip ardından sırasıyla heceleri ve kelimeleri öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşım anlamdan ziyade kelimeleri doğru tanımaya ve onların doğru telaffuz edilmesine odaklanmaktadır. Bütünden parçaya yaklaşımda ise önce büyük fotoğraf olan anlama önem vermektedir. Okuyucunun önceki bilgileri, okuduğunu anlamlandırmada kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda okuyucunun metinle ilgili ön tahminleri çok önemli görülmektedir. Ama bu fazla zaman alacağından bu yaklaşım daha çok iyi okuyucular için geçerli olmaktadır. Calp (2010:103) okuma modellerinin davranışçı yaklaşımla (Watson, Pavlov, Skinner, Thorndike, Guthrie, J. Locke) birlikte şekillenip, bilişselci yaklaşımla (Jean Piaget) birlikte de geliştiğini vurgulamaktadır. Güneş (2013: 132-140) ise günümüze kadar olan okuma teorilerini ve modellerini

*geleneksel teoriler ve gelişimsel modeller* başlığı altında toplamaktadır. Geleneksel teorileri şifre çözme, görsel birleştirme, kelimeyi bütün algılama ve tahmin etme teorisi oluşturmaktadır. Gelişimsel modelleri ise, açıklayıcı okuma, etkileşimsel okuma, okuma teknikleri ve örnekleme modeli oluşturmaktadır. Aynı zamanda Güneş (1997:105-113), okuma yazma yaklaşımlarını geleneksel- modern, statik ve dinamik, seçici-kitle, politik-kültür, temel ihtiyaçlar- fonksiyonel okuma yazma, bilinçlendirme, zorlayıcı- katılımcı, bütünleştirici yaklaşım, multi fonksiyonel ve karma yaklaşımlar başlıkları altında incelemektedir. Tercanlıoğlu ve Akarsu (2012: 63-67) ise okuma modellerini; zihinsel disiplin, çağrışımsal, açığa çıkması, yapısalcılık, davranışçılık, yapılandırmacılık, gelişimsel teorileri, bilgiyi işleme ve sosyal öğrenme kuramları doğrultusunda incelemektedir.

Genel olarak okuma yazma yaklaşım, model ve teorilerini, Türkçe Öğretim Programı'nda kullanılan davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşım, model ve teorileri oluşturmaktadır.

#### **1.1.6.3.10. Okuma Türleri**

2006 Türkçe Öğretimi Programı'na göre okuma türleri sesli, sessiz, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, grup olarak, soru sorarak, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinle ilişkilendirme, tartışarak, hızlı, eleştirel, anlamlı, serbest ve edebi metin okuma türleri şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Çocukların okumadan zevk alabilmesi okumayı hayatının bir parçası haline getirebilmesi için bir çok okuma türü bulunmaktadır (Arıcı, 2012: 33-46; Calp, 2010:117-125; Gündüz ve Şimşek, 2013; Güneş, 1997: 56-57; Kasten ve Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2014:87-95). Bunların hepsi aynı anda uygulanamamakta; zamana, mekana, çocukların seviyesine hangi okuma türleri uygun olursa onların birkaçı seçilerek uygulanabilmektedir.

### **1.1.6.3.11. Okuma Güçlüklerinin Sebepleri ve Okumayı Engelleyen Etkenler**

Okuma esnasında farklı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler fizyolojik veya psikolojik etkenlerden kaynaklanmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2013; Calp, 2010: 95-98; Gündüz ve Şimşek 2013).

Fizyolojik etkenler: Okumayı engelleyen bu sebepler göz kaslarının zayıflığı ve göz hastalıkları, yanlış aydınlatma, oturma biçimi, kitabın fiziksel özellikleri, okuma ortamının elverişsizliği, okuma hızı ve çevre vb. şeklinde sıralanabilmektedir.

Psikolojik etkenler: Okumayı engelleyen bu etkenler, dikkat eksikliği, okumaya kendini verememek, pasif okuma, bilgi eksikliği, kelime dağarcığının fakirliği, irade zayıflığı, bir şeyler yemek içmek, duygusal sorunlar, gerginlik/stres, kişilikten kaynaklı engeller ve benzeridir.

Carroll'a göre öğrencilerin okuma yazma kazanmadaki başarısızlıklarının en önemli sebebi sınıfta yapılan öğretim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002; Yılmaz 2014: s. 79'daki alıntı).

Çocuklar okula başlamadan önce anne ve babalar biliçli ya da bilinçsiz olarak onların nasıl konuşmaları, dinlemeleri ve görsel olarak dünyayı nasıl algılamalarını gerektiğini etkilemekte iyi bir okuyucu olmanın temellerini de atmaktadırlar (Kasten ve Yıldırım, 2013).

Ana-baba ve öğretmenlerin okuma alışkanlığının geliştirilmesinde dikkat etmesi gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Calp 2010, Arıcı 2012) :

- Öğretmenler sürekli olarak pratiklerini geliştirmeli ve kendi kendilerini gözden geçirmeli,
- Alışkanlıkların düzenli etkinlikler sonucu oluşabileceği bilinerek hareket edilmeli (belli gün ve saatler okumaya ayrılmalı),
- Çocukların merak ve ilgileri keşfedilmeye çalışılmalı,
- Çocuklara değişik kitap türleriyle karşılaşma ve elde etme fırsatları sunulmalı,
- Kitabın iyi bir hediye olacağı düşüncesi güçlendirilmeli,

- Kitap okumanın serbest zaman uğraşlarından biri olduğu yerleştirilmeli,
- Çocuklara sık sık hikayeler anlatılmalı ve okunmalı,
- Çocukların düzeylerine uygun yeni çıkan kitaplar her fırsatta tanıtılmalı,
- Çocuklara kitap seçme konusunda yardımcı olunmalı,
- Kitaplara ilişkin farklı, dikkati cezbedici tartışmalar açılmalı,
- Öğretmenler öğrencileri seviye gruplarına ayırarak seviyelerine uygun kitaplar vererek bu kitaplar üzerinde münazara yaptırılmalı,
- Sessiz okumaya sesli okumadan daha fazla zaman ayrılmalı,
- Öğrencinin okuduğu kitabın tanıtımını yapmasına fırsat verilmeli,
- İlkokulların bütün sınıflarında sınıf kitaplıkları oluşturulmalı,
- Okullarda kitapları sevdirecek kitap afişlerine yer verilmeli,
- Öğrencilerin kitap kulübü kurmaları ya da kitap kulübüne üye olmaları teşvik edilmeli,
- “Okuma alışkanlığı kazandırma kolu” kurulmalı ve işlerliği sağlanmalı,
- Sınıf kitaplığındaki kitapların ne kadarı hangi öğrenciler tarafından okunmuş takip edilmeli ve öğrenciler sonuçlara göre ödüllendirilmeli,
- Ebeveynler ve öğretmenler okumaya değer veren çocuklar yetiştirmek için birlikte hareket etmeli ve okul dışında da bu imkanı onlara sağlanmalı.

#### **1.1.6.3.12. Çocuk Kitaplarında ya da Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler**

Kalıcı okuma alışkanlığı için metinlerin ve kitapların sahip olması gereken özellikler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Arslan ve diğer.,2008, Gündüz ve Şimşek 2013, Meb 2009):

- Okunan kitapların kağıt kalitesi birinci hamur, ışığı yansıtmayacak yapıda, arkasını göstermeyecek kalınlıkta olmalıdır.
- Kitabın sayfa sayısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralarında açıklık, satır uzunluğu, kağıt ve mürekkep rengi, resimlerin türü, oranı ve sayfadaki yeri gibi görsel ve basım yönünden iyi hazırlanmış bir kitap okuma, anlama ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
- Bir kitapta bulunan resim ve yazı oranları sınıf seviyelerine göre değişim göstermektedir. Birinci sınıflarda bir sayfanın 1/3'ünü, ikinci sınıflarda ½ sini, üçüncü sınıflarda ise 2/3 ünü yazı kaplamalı kalan kısımlar ise metne uygun resimle doldurulmalı, ilerleyen sınıflarda da metinlerin görsel öğelerle desteklenmesine özen gösterilmelidir.

- Yazıların puntoları küçük yaşlarda 18-20 punto, yaş ve sınıf ilerledikçe 12-14 punto olmalıdır.
- Metinlerde yer alan resimlerin daha çok renkli olmasına özen göstermeli, kaliteli siyah-beyaz resimlere de yer verilebilir.
- Metinlerde yer verilen konular öğrencilere olumlu bakış açısı, yaşama sevinci, hayvan sevgisi, yurt sevgisi, doğa sevgisi, görgü kuralları, toplumsal değerleri kazandırıcı nitelikte olmalı, onların kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik duyarlılık kazandıracak şekilde olmalıdır.
- Kitaplarda öğüt verici ifadelerden ziyade öğretici bir ifade şekli kullanılmalıdır.
- Kitaplarda verilenler bir dayatma içermemeli daha çok demokratik, bağımsız ve özgür düşünceyi destekleyici olmalıdır.
- Metinlerde yer verilen kelimeler çocukların sözcük dağarcığını geliştirmeli fakat çok fazla bilinmeyen kelimelere de yer verilmemelidir.
- Anlatım dili olarak konuşma diline yakın bir anlatım yalın, duru, açık, anlaşılır ve canlı bir dil tercih edilmelidir.
- Metinler dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirecek şekilde olmalıdır.
- Metinler işlenecek süreye uygun olmalıdır.

#### **1.1.6.4. YAZMA ÖĞRENME ALANI**

Yazma, duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak aktarılmasıdır. Dinlenen ve okunulan iyi anlaşılmalı ve zihinde doğru yapılandırılmalıdır. Bu yüzden diğer öğrenme alanlarıyla birlikte düşünülmektedir. Yazma süreci; önceki bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamada incelenmektedir. Bu aşamalara göre zihinde yapılandırılan duygu, düşünce ve bilgiler gözden geçirilmektedir. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilerek çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2009:17).

Yazıya aktarılan duygu, düşünce ve bilgilerin incelenmesi, karşılaştırılması, yeniden düzenlenmesi daha kolay olmaktadır. Yazma becerileri öğrencilerin

düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini geliştirdiğinden zihinsel gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.

Yazı kalıcı ve etkili bir iletişim aracıdır. İnsan anlatma ihtiyacıyla dünyaya gelmiştir. Bebekken anlatma ihtiyacı çeşitli el, kol hareketleri, jest ve mimiklerle karşılanmaktadır. Daha sonraları bu ihtiyaç konuşma ve yazma becerileriyle giderilmektedir (Özbay, 2011: 116). Söz uçar yazı kalır, kaydetmeyen kaybeder gibi sözleri kendine rehber edinerek öldükten sonar bile kalıcılığı yakalamak isteyenler, yazmakla kalıcı olmayı eş tutmaktadırlar (Yıldız ve diğer.,2013).

İnsanlar günlük yaşamlarında dinlemeye %40 oranında zaman ayırmaktadırlar (Kalaycı ve Temur, 2005). Bu oranın arttırılması toplum için ulaşılması gereken eğitim hedefi olarak görülmektedir. J. Goody tarafından ortaya konulan “beyin teknolojisi” teorisine göre, okuma yazmayla birlikte toplumların geçmişlerini ve günlük olayları yazıya dökerek kayıt altına aldıkları görülmektedir. Geçmiş ile buldukları zamanda yaşanan olaylar arasında bağ kurmaktadırlar. Böylece insanlar kayıt edilenlerden çok şey öğrenmekte ve meraklarını gidermektedirler. Okuma yazmayla birlikte beyin gelişmekte, zihinsel beceriler zenginleşmekte ve zihinsel süreçler hızla ilerlemektedir. Böylece insanlar yaşadıklarını sorgulamaya başlamakta ve olaylar üzerinde analiz ve sentez yapmaktadırlar (Güneş, 2013: 159).

Yazmanın psikolojik, sosyal ve dil gelişimi için pek çok faydası bulunmaktadır. Birey yazarak, psikolojik problemlerinden uzaklaşıp huzur bulabilmekte, kendini daha rahat ifade edebildiği için sosyal açıdan da farklı hissedebilmektedir (Yıldız vd., 2013). Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine yardım etmektedir.

Öğrenciler olgunlaştıkça yazıları da olgunlaşmaktadır. Tecrübesiz öğrencilerin yazılarında detaylı planlama ve amaç oluşturma olmadığından yazıları bilgi aktarma şeklinden öteye gidememektedir (Akyol, 2008: 99).

İlkokula başlayan öğrencilerin psiko-motor gelişimleri, henüz kas ve kemik gelişimleri tamamlanmamakta, sinir- kas uyumu ve göz-kas koordinasyonları henüz sağlanamamaktadır. Bu öğrenciler kalemi uzun süre tutamamakta, elleri çabuk yorulmaktadır. Bu yüzden öğretmenin vereceği eğitimin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Yangın, 1999: 89).

#### **1.1.6.4.1. Yazma Aşamaları**

Yazma öğretimi, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, hayallerini, isteklerini, var olan önceki bilgileriyle eğlenceli ve zevk verecek şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır. Okullarımızda yazma öğretimi deyince akla ilk gelen “kompozisyon” olmaktadır. Yazma öğretimi, yalnızca öğrencilere bir konu vererek bu konu hakkında kompozisyon yazdırmak değildir. Yazma öğretiminde öğrencilerin günlük, anı defteri edinmeleri sağlanarak öğrencilere yazmayı sevdirecek farklı etkinlikler yaptırılması gerekmektedir (Yıldız vd., 2013).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren zihin enerjilerini yazı sistemini anlamaya harcamaktadırlar. Çocuklar yazma sürecine önce resim ve şekiller çizerek başlamakta, kelime ve heceleri fark ederek kopyalamaya devam etmektedir. Ve harfleri bilinçli olarak yazmaktadırlar (Güneş, 2013: 166-167).

Yazma faaliyetleri okul öncesi döneme rastlamaktadır. Bu dönem öğrencilerin ilk bilinçli çizim yaptıkları dönemdir. Yazma becerisi ilkokulda okumayla birlikte öğrenilmektedir. Bu süreçte sırasıyla; sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki anlamlı heceler oluşturma, hecelerden kelimeler ve bu kelimelerden cümleler oluşturma aşamaları yer almaktadır (Çelenk, 2003: 75-77).

Öğrenciler okula başlamadan önce kelimelerin okumasını yazmasını bilmeseler de günlük hayatta kelimelerin bazılarını anlamlı bir şekilde

kullanmaktadırlar. Bundan dolayı öğrenciler bir kaç harf öğrendikten sonra kelimeler oluşturularak öğrenilen kelimeleri öğrencilerin anlamlandırabilecekleri kısa cümleler içinde verilirse günlük hayatla ilişkilendirerek kavramaları daha hızlı olacağı düşünülmektedir. Cümle kurma aşamasından sonra metin kurma aşaması gelmektedir. Bu aşamada öğrenciler bir kaç cümleden oluşan ve anlam bütünlüğü taşıyan paragraflar yazabilmektedirler. Yazılan bu metinler kontrol edilerek ve öğrencilere geri dönüt verilmelidir (Yılmaz, 2014: 110-111).

Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşamanın olduğunu ve bunun “sürece dayalı yazma yaklaşımı” olduğunu belirtmektedirler (Akt.; Akyol, 2008: 101). Bu aşamalar;

- Yazım öncesi hazırlık: Bu aşamadaki çalışmalar şunlardır:

*Konu seçimi:* Amaç öğrenciye sürece uygun, nitelikli yazma yaptırabilmektir. Bunun için öğrenciye yazı yazdırırken istediği bir konu ya da birden fazla seçenek sunulması gerekmektedir.

*Amaç belirleme:* Yazılan yazının niçin yazıldığının bilinmesi öğrenciyi yazmaya daha iyi güdüleyecektir.

*Hedef kitleyi belirleme:* Öğrenci yazıyı yazarken çocuklara mı, yetişkinlere mi ya da bir kuruma mı kısacası kime hitap ettiğini bilip ve ona göre yazması gerekmektedir.

*Yazı türünü belirleme:* Yazı türünü belirlemeden önce yazı türlerinin bilinmesi gerekmektedir. Öğrencinin hedef kitlesine ve seçimine göre hangi türde yazmak istiyorsa o türde yazmalıdır.

*Konuyla ilgili düşünceleri belirleme ve organize etme:* Öğrenci yazarak dile getirmek istediklerini belirleme ve organize etme de çizimlerden yararlanma, gruplamalar yapma, sınıf içi konuşmalar gerçekleştirme ve okuma yapma gibi etkinlikler gerçekleştirebilmektedir.

Yazıya başlamadan önce aşağıdaki gibi etkinlikler yapılabilir (Arslan 2008: 204-205).

1. El ve parmakları kullanarak öğrencilerin el ve parmak kaslarının geliştirmesini sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

2. Kalem tutma etkinliklerinin ardından serbest çizgi çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar bitişik eğik yazıya hazırlayacak şekilde olmalıdır.
  3. Yazmaya hazırlığın son aşamasında düzenli yazı çalışmaları yapılmalıdır.
- Taslak oluşturma: Bu aşamada yazar, yazının amacını, hedef kitleyi ve yazı türünü tekrar gözden geçirmektedir. Öğrenci yazmak istediklerini kaba iskeletini yazım ve dilbilgisi kurallarına dikkat etmeksizin yazar.
  - Gözden geçirip düzenleyerek yazma: Yazılanlar bir başkasına okutulur, başkaları tarafından değerlendirilir, alınan dönütlerin yeniden değerlendirilerek onlarla fikir alışverişinde bulunarak tekrar yazılır.
  - Redaksiyon (düzenleme): Bu aşama yazının son aşamasıdır. Yazı içerik, dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat edilerek değerlendirilir.
  - Yayımlama ve paylaşım: Yazma eylemi bittikten sonra yazılanın paylaşım aşamasıdır. Bu öğrencinin gönüllülük ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bazı öğrenciler yazdıklarının herkes tarafından bilinmesini istemediğinden görev öğretmene düşmektedir. Öğrenci yazdıklarını sadece öğretmenle ya da başkalarıyla paylaşmak isteyebilmektedir. Öğrenci tercihine saygı duymak gerekmektedir, ama aynı zamanda da öğrencilerin yazdıklarının paylaşımı için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

#### **1.1.6.4.2. Yazmayı Etkileyen Faktörler**

Öğrencilerin doğru, güzel ve etkili yazı becerisini edinimlerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlere dikkat ederek öğrencilerin bu bilgileri hayatlarına geçirdiklerine emin olduktan sonra yazma etkinliklerine başlanması gerekmektedir.

Yazmayı etkileyen faktörler (Calp, 2010: 438-442; Pilten 2011: 104):

- Oturuş: Sıralar öğrencilerin ayakları yere degecek şekilde ayarlanmalıdır. Masa ve sıralar birbirlerine uygun olmalıdır.
- Kas gelişimi: Okula yeni başlayan öğrencilerin kasları henüz gelişmemiştir. Bu yüzden öğretmen kasların gelişimini büyük kaslardan başlayarak küçük kaslara doğru sağlayacak alıştırmalar yaptırmalıdır.

- Yönler: Türkçe yazıda temel hareket soldan sağa ve yukardan aşağıya doğrudur. Harfler öğretilirken harflerin yönlerini gösteren oklar kullanılmalıdır.
- El tercihi: Öğrencinin sağ ya da sol elini kullanması, yazı yazmasına engel değildir. Ama her iki elini kullanan öğrenciler kargaşa yaşayabilirler. Bu yüzden öğrencinin hangi eli daha baskınsa çeşitli uygulamalar yaparak belirlenmeli ve o elini kullanmasına teşvik edilmelidir.
- Kalem/divit vb. tutma: araştırmacıların uygun bulduğu kalem tutma tekniği; kalemi uç kısmından, baş parmağı ve işaret parmağın yumuşak uç kısımları birbirlerine değecek şekilde tutarak tutma yerinden orta parmağın bükümlü orta kısmıyla desteklenmesi şeklindedir. Ayrıca kolun bilek ile dirsek arasında kalan bölümünün avuç içi ile aynı yönde kalan kısmının da masa üzerine 45 dereceden biraz fazla bir açı oluşturacak şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir.
- Boşluklar: Harf, kelime ve satır arasındaki boşluklar gözü yormayacak ve göze hoş gelecek şekilde olmalıdır.
- Harflerin şekilleri: Harfler, öğrencilerin hızlı ve doğru kavrayabilecekleri şekilde öğretilmelidir.

#### **1.1.6.4.3. İlkokul Türkçe Programında Yazma Öğrenme Alanının Yeri**

Program'da, öğrencilerin yazma beceriyle birlikte zihinsel becerilerinin gelişimlerini amaçlayan etkinliklere de yer verilmektedir. Yazma becerisini geliştirmek için öncelik verilen zihinsel hazırlık aşamasında; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Hemen devamında kendini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır (MEB, 2009: 18). Bu kazanımlar sınıflara göre farklılık göstermekte ve yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığından bir sonraki yılın kazanımları bir yıl önceki yılın kazanımlarını da kapsamaktadır (Yıldız, 2013:224).

### 1.1.6.4.4. Yazma Öğretimi Kazanımları

Türkçe Öğretim Programı'na (2009) göre yazma kazanımları aşağıdaki gibidir:

YAZMA ÖĞRENME ALANI		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
<b>1. Yazma Kurallarını Uygulama</b>					
1	Yazmak için hazırlık yapar.	X	X	X	X
2	Yazma amacını belirler.	-	-	X	X
3	Yazma yöntemini belirler.	-	-	-	X
4	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	X	X	X	X
5	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	X	X	-	-
6	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	X	X	X	X
7	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	X	X	X	-
8	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	X	X	X	X
9	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	X	X	X	X
10	Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	X	X	X	X
11	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	X	X	X	X
12	Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.	-	-	-	X
13	Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.	-	X	X	X
14	Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.	-	-	-	X
15	Konu dışına çıkmadan yazar.	-	-	X	X
16	Yazma konusunu belirler.	X	X	X	X
<b>2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme</b>					
1	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	-	X	X	X
2	Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.	-	X	X	X
3	Yazısına uygun başlık belirler.	-	X	X	X
4	Yazısında alt başlıkları belirler.	-	-	-	X
5	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.	-	-	-	X

6	Yazılarında söz varlığından yararlanır.	-	-	-	X
7	Olayları, oluş sırasına göre yazar.	X	X	X	X
8	Yazılarında mizahî öğelere yer verir.	-	-	-	X
9	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	-	-	X	X
10	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.	-	-	-	-
11	Mantıksal bütünlük içinde yazar.	-	-	-	X
12	Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.	-	-	-	-
13	Yazılarında ana fikre yer verir.	-	-	X	X
14	Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.	-	-	-	X
15	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	-	-	X	X
16	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X
17	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	-	X	X	X
18	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.	-	X	X	X
19	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	-	X	X	X
20	Yazılarında tanımlamalar yapar.	-	-	-	-
21	İmza atar ve anlamını bilir.	-	-	-	X
22	İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	X	X	X	X
23	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	X	X	X	X
24	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	X	X	X	X
25	Özet çıkarır.	-	-	X	X
26	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.	-	X	X	X
27	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.	-	X	X	X
28	Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.	-	-	-	X
29	Formları yönergelerine uygun doldurur.	-	-	-	X
30	Sorular yazar.	-	X	X	X
31	Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.	-	-	-	-
32	Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.	-	-	-	X
33	Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	X	X	-	-

34	Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.	-	-	-	X
35	Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.	-	-	-	X
36	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) öğeleri vurgular.	X	X	X	X
<b>3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma</b>					
1	Günlük, anı vb. yazar.	-	X	X	X
2	Davetiye ve tebrik kartı yazar.	X	X	X	X
3	Mektup yazar.	-	X	X	X
4	Duyuru, afiş vb. yazar.	-	-	X	X
5	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.	-	-	X	X
6	Hikâye yazar.	X	X	X	X
7	Yazılarında betimlemeler yapar.	X	X	X	X
8	Kısa oyunlar yazar.	-	-	X	X
9	Şiir yazar.	-	X	X	X
10	İkna edici yazılar yazar.	-	-	X	X
11	Sorgulayıcı yazılar yazar.	-	-	-	X
12	İş birliği yaparak yazar.	X	X	X	X
13	Not alır.	-	-	-	-
14	Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.	-	-	X	X
15	Dikte etme çalışmalarına katılır.	X	X	-	-
16	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	X	-	-	-
17	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.	X	X	-	-
18	İsteddiği bir konuda yazılar yazar.	X	X	X	X
19	Planlı yazma yöntemine uygun yazar.	-	-	-	-

**Tablo 6:** Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

#### 1.1.6.4.5. Yazma Türleri

Amaçlarına göre kullanılan çeşitli yazı türleri bulunmaktadır (Arslan 2008:211; Güneş, 2013: 176; MacArthur 2008: 16-18). Bunlar:

- Betimleyici yazma: Bir kişiyi ya da bir varlığı betimleyen yazılardır.

- Hikâye edici yazma: Yaşanmış ya da yaşanılabilir olayları hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman,) kullanarak anlatmadır.
- İknâ edici yazma: İknâ edici yazılar, inandırıcı ve mantık çerçevesinde planlanan yazılardır.
- Sorgulayıcı yazılar: Katılınan ya da katılmayan durumları, çelişkileri, noktaları, tutarsızlıkları mantıksal bir çerçevede, üsluba dikkat ederek ele alan yazılardır.
- Yaratıcı yazılar: Yazılacak konunun o anda belirlenerek kişinin yazının iskeletini tamamen kendisinin kurguladığı yazılardır.
- Karşılaştırmalı yazılar: İki ya da daha fazla kişi, nesne ya da olayların benzer ya da benzer olmayan durumlarının ortaya konulduğu yazılardır.
- Planlı yazma: Herhangi bir konuyla ilgili yazma sürecine uygun yazmadır. Planlı yazarak yazma sürecini öğrenme ve yazma becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır.
- Not alma: Öğrencinin dinlediği ya da okuduğu herhangi bir konuyla ilgili kendince anlayabileceği şekilde kısaltarak yazmasıdır.
- İş birliği yaparak (paylaşarak) yazma: Öğrencilerin bir konu hakkında bir araya gelerek ortaklaşa metin oluşturmasıdır.
- Bağımsız yazma: Yazma becerilerinin geliştirmek amacıyla öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre bir konuda istedikleri şekilde yazmalarıdır.
- Bitişik eğik yazı: İlk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanılmaktadır. Bitişik eğik el yazısı, kinestetik zekayı geliştirmekte ve zihinsel gelişimi desteklemektedir.

Arslan ve diğerlerinin (2008) bahsedilen yazma türlerine ek olarak, mektup, kart, elektronik posta yazma ve eleştirel düşünme ve değerlendirme türlerine de yer verdikleri görülmektedir.

#### **1.1.6.4.6. Yazma Becerisini Geliştiren Yöntem ve Teknikler**

Yazma, zihinsel süreçlerin gelişimini ve bilgilerin organize edilmesini sağlamaktadır. Yazı becerisini geliştirmek için kullanılan bir çok yöntem ve teknik

bulunmaktadır (Güneş, 2013:172-176; Özbay, 2011:123; Yıldız, 2013:259-263). Bu yöntem ve teknikler yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası aşama olarak üç başlık altında toplanmaktadır.

1. Yazma Öncesi Aşama: Öğrencileri yazmaya hazırlama sürecidir. Bu aşamayı gerçekleştirmek için önceki bilgileri harekete geçirme- konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme çalışmaları yapılmalıdır.
2. Yazma Aşaması: Zihinde tasarlananların yazıya döküldüğü bu aşamada zihinsel ve fiziksel süreçler birlikte yürütülmektedir. Metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma süreçlerinin gerçekleştiği aşamadır.
3. Yazma Sonrası Aşama: Yazının içerik ve süreç yönünden değerlendirildiği aşamadır. Bu amaçla çeşitli ölçme değerlendirme formları kullanılabilir.

Bu aşamalarda aşağıda verilen etkinlikler yaptırılabilir.

- Not alma,
- Özet çıkarma,
- Boşluk doldurma,
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
- Serbest yazma,
- Kontrollü yazma,
- Güdümlü yazma,
- Yaratıcı yazma,
- Metin tamamlama,
- Tahminde bulunma,
- Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma,
- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma,
- Duyulardan hareketle yazma,
- Grup olarak yazma,
- Tümevarım,
- Tümdengelim,
- Eleştirel yazma.

### 1.1.6.4.7. Yazma Öğretimi Etkinlikleri

Türkçe Öğretimi programında yer alan etkinlikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Adım adım dergicilik,
- Adını sen koy,
- Araştırma,
- Atatürk'ü tanıyorum,
- Ayın hikayesi
- Ayın konumu,
- Aynadaki izler,
- Balon doldurma,
- Ben bir organizatörüm,
- Ben bir seyyahım,
- Ben bir şairim,
- Ben büyüünce....,
- Ben hazırladım, sen çöz,
- Ben olsaydım....,
- Benim karhramanlarım,
- Benim şiirim,
- Besteci,
- Beyin fırtınası,
- Bilgilerinize,
- Bir elin nesi var, iki elin sesi var,
- Bir başka pencere,
- Bir gazete anlatıyor,
- Bir hikayem var,
- Bizim köşemiz,
- Boşluk doldurma,
- Boya! Boya!
- Bu başlıklar ne söylüyor,
- Bul, düzelt!
- Bulmaca,
- Canlan biraz,
- Çağrışımlar dünyası,
- Çağrışımlar ve duygular,
- Çizgiler ne söyler,
- Değiştir,
- Denemeler,
- Derleme,
- Dil bilgisinde noktalama işaretleri,
- Dilek kutusu,
- Diyalog yazma,
- Dönüşüm kutusu,
- Duyarlı veli,
- Düzenine dikkat et,
- Düzenleme,
- Eğer,
- Eşleştirme,
- Evet-hayır köşeleri,
- Farklı olasılıklar,
- Geçmişe yolculuk,
- Geldiğimde sen yoktun,
- Gezip gördüklerim,
- Görsel rapor hazırlama,
- Gündem oluşturma,
- Herkesin bir hikayesi var,
- Hikaye yazma,
- İlk harflerine baksana,
- İnceleme,
- İşimi kaybetmek istemiyorum,
- İz peşinde,
- Kelimelerin dansı,
- Kışı hatırla,
- Konuşan resimler,
- Köşe yazarı,
- Kulağıma küpe olsun,
- Macera peşinde,
- Masal yazma,
- Mektuplaşma,
- Müziğin gölgesindeki yazılar,
- Müzik dinleme,
- Noktalama işaretleri görevde,
- Onu tanıyorum,
- Perde açılıyor,
- Pilavdan dönenin kaşığı kırılınsın,
- Proje hazırlama,
- Renklerin dünyası,
- Resimlerin ezgisi,
- Rüyalar da olmasa,
- Sana özel,
- Senaryolaştırma,
- Serbest kürsü,
- Sergi,

- Sınıf gazetesi,
- Sınıf içi yönetmelik,
- Slogan bulma,
- Soru hazırlama,
- Şair gibiyim,
- Şirket kuruyorum,
- Tasarı yazma,
- Tasvir etme,
- Toplantı var,
- Tutanak tutma,
- Türkçem izindeyiz,
- Yangın var!
- Yaşayan zaman,
- Yerimi kaybettim, bulur musun?
- Yönergelere dikkat!
- Yuvarlak masa yazarlığı,
- Zamanla değişir her şey,
- Zihin haritası oluşturma.

Yazma öğretiminde kullanılan okul içi ve okul dışı etkinlikler ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Yıldız vd., 2013):

➤ Okul içi etkinlikler

- Gazeteler,
- Sergiler,
- Yarışmalar,
- Yazar ve şair davetleri.

➤ Okul dışı etkinlikler

- Kütüphane gezileri,
- Müze gezileri,
- Yazar ve şair ziyaretleri,
- Araştırma merkezi ziyareti,
- Formlar doldurmak ve kurumlara dilekçe yazmak,
- Kitap fuarı gezleri.

#### **1.1.6.4.8. Yazma Öğretiminde Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları**

Öğrencilerin hayatları boyunca kendilerine model olarak aldıkları öğretmenlerine, diğer öğrenme alanlarında da olduğu gibi yazı öğretiminde de birçok görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların başında öğretmenlerimizin güzel yazı yazmalarına özen göstermeleri gelmektedir.

Öğrencilerin harflerin birer sembol olduğunu ve bir araya geldiklerinde bir anlam bütünlüğü sağladıklarını anlaması zor olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerimizin anlayışlı ve sabırlı olmaları gerekmektedir (Calp, 2010: 443).

Harfleri öğrencilerin daha çabuk kavrayabilmeleri için harflerin yönünü oklarla göstermeleri gerekmektedir.

## **İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

Öğrenciler, temel eğitim sürecine başladıklarında, ilk olarak okuma ve yazmayla karşılaşmaktadırlar. Temeli atılan ilk okuma yazma becerileri bireylerin geleceklerini tayin etmede çok önemli adımlardan biridir.

Türkçe Öğretimi Programı'na (MEB: 2009: 234) göre ilk okuma yazma öğretiminin amacı, okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılmasının yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektir. Bu bağlamda bireyin hayatının geri kalanını nasıl geçireceğinin temeli ilk okuma yazma öğretimi ile atılmaktadır. Bu amaçla ilkokul birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmekle; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır.

### **İlkokuma Yazma Öğretimi Etkileyen Faktörler**

Yazma öğretimine, bilindiği gibi, ilkokul birinci sınıftan itibaren başlanmaktadır. Diğer öğrenme alanlarının öğretiminde de olduğu gibi ilk okuma yazma öğretimi için gerçekleşmesi gereken ön koşullar bulunmaktadır. Öğretmenin ilk okuma yazmanın hedeflendiği gibi gerçekleştirilebilmesi için, birinci sınıf öğrencisinin gelişim özelliklerini iyi bilmelidir. Bu özellikleri Pilten ve diğerleri (2011), sosyal ve duygusal, fiziksel ve zihinsel özellikler olarak sınıflandırmaktadırlar.

İlkokula başlayan öğrenciler, benmerkezcilikten uzaklaşarak sosyal ve duygusal özelliklerin temellerini atmaya başlamaktadırlar. Paylaşma, sevme, sevilme, bir gruba üye olma, aidiyet duygusu vb. niteliklerin gelişimi bu dönemde kazanılmaktadır.

Zihinsel özellikler olarak ilkokula başlayan çocukların dil gelişimiyle birlikte algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi becerilerinin geliştiği, fakat zaman kavramında ise dün, bugün, yarını birbirinden ayırt edebilirken mevsim ve uzun yıllara ilişkin zaman kavramlarının tam olarak yerleşemediğine dikkat edilmesi gerekmektedir.

### **İlkokuma Yazma Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler**

İlk okuma yazma öğretiminin daha verimli olması için uyulması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Kavcar 2005: 27-28).

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir.
- Öğretim çalışmaları önceden planlanmalıdır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenilmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- Öğretim, günlük yaşamla ilgili kurularak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır.
- Öğretimde bireysel ayrılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır.

### **İlk Okuma Yazma Yöntemleri**

Birçok farklı sınıflamalar görülmekle birlikte üç başlık altında toplanabilir (Güneş, 1997: 137-156; Öz, 2005: 115; Pılten 2011: 137-140; Yıldız 2013: 105):

1. Bireşime Dayalı Teknikler
  - Harf(Alfabe) Tekniği
  - Ses(Fonetik) Tekniği
  - Hece Tekniği
  - Ses Temelli Cümle Tekniği

## 2. Çözümlemeye(Analyze) Dayalı Teknikler

- Hikaye(Metin) Tekniği
- Kelime Tekniği
- Cümle Tekniği

## 3. Karma Yöntemler

### **Ses Temelli Cümle Öğretimi**

2005 yılında yapılan değişikliklerle birlikte ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde *ses temelli cümle yöntemi* kullanılmaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi kısa zamanda cümlelere ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir. Anlamı bir bütün oluşturacak şekilde öncelikli sırasıyla sesler, heceler, kelimeler ve cümleler verilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte verilmektedir. Verilen sesler önce yazılıp sonra da okunmaktadır (Pilten 2011: 137).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri, ilkeleri ve aşamaları 2009 Türkçe programına göre aşağıda verilmektedir.

### **Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri**

Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri:

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, Türkçe Öğretimi'nin beş öğrenme alanı ile birlikte verilmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmak için önce seslerle başlanmakta, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulmakta ve cümlelere ulaşılmaktadır.
- Bu yöntem, öğrencilere çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğretmektedir.
- Öğrencilerin temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarının ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Okuma-yazma öğretimi kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde sunulmaktadır.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin dikkat gelişimine uygun olduğundan öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.
- İlk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir.
- Bu yöntem öğrencilerin hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlamaktadırlar.
- İlk okuma-yazma öğretiminde, bu yöntemle, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışıldığından öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini sağlamaktadır.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin yazma sürecinde sesleri belirli bir sıra içinde, kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.
- İlk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde, öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini sağlamaktadır (MEB, 2009: 232-234).

### **Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları**

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşamaları (MEB, 2009: 234-235):

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
  - Sesi hissetme ve tanıma
  - Sesi /harfi okuma ve yazma
  - Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - Metin oluşturma

### 3. Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında *dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma* ve *görsel sunu* birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.

#### Ses/Harf Grupları

- |                            |                  |
|----------------------------|------------------|
| 1. Grup : e, l, a, t       | E, L, A, T       |
| 2. Grup : i, n, o, r, m    | İ, N, O, R, M    |
| 3. Grup : u, k, v, y, s, d | U, K, İ, Y, S, D |
| 4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç | Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç |
| 5. Grup : g, c, p, h       | G, C, P, H       |
| 6. Grup : ğ, v, f, j       | Ğ, V, F, J       |

#### 1.1.6.5. GÖRSEL OKUMA GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANI

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi bireylerin öğrenme şeklini de etkilemektedir. Bu durum yazılı metinlerin tek başına yetmeyeceği, dolayısıyla, öğrenmenin görsellerle desteklenmesi gerekliliği gerçeğini de beraberinde getirmektedir. Bu sebepten 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda *görsel okuma* ve *görsel sunu* öğrenme alanına da yer verilmektedir. Programa göre bu öğrenme alanı “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde de yapılanma”yı içermektedir.

*Görsel okuma*, kavram ve olayların anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını sağlamaktadır. *Görsel sunu* ise kavram ve olayların sınıflandırılmasını, sıralanmasını ve ön bilgilerle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009: 18).

*Görsel okuma*, bilgileri kavramada, anlamada ve kalıcılığı arttırmada etkili olabilmektedir. Görsel okuma düşünmeyi, anlamayı ve öğrenmeyi geliştirerek, bilgileri bütünleştirmektedir. Çocukların bilgi edinmeleri, anne karnında dinlemeyle

başlayıp görsel okumayla devam etmektedir. Eğer aileler görsel okuma hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olurlarsa, çocukların gerekli becerileri kazanmaları, okula başladıklarında daha da kolaylaşacaktır (Güneş, 2013: 187-188).

Günümüzdeki bilgi ve teknolojinin gelişimindeki hız, bireylerin medya yetkini olması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Aileler çocukların çevrelerinde maruz kaldıkları görsel uyanları kısıtlamaktadırlar. Fakat çocukları olumsuz içeriklerden uzak tutmak onları bilinçli kılmamaktadır. Ailelerin, çocukları bu konuda yönlendirmeleri, onların duygularını ifade edecekleri bir iletişimde bulunmaları, görsel okuma ya da medya okuryazarı olma konusunda bilinçlendirmeleri gerekmektedir (Gündüz Kalan, 2010: 61).

#### **1.1.6.5.1. Görsel Okuryazarlık**

Görselleştirme bir tür düşünmedir. Okuyucu bilgilerin haritaya, diyagrama, tabloya, grafiğe, fotoğrafa vb. dönüştürülmesinde ilişkileri görmekte ve kavramların birbiriyle nasıl bağlandığını fark etmektedir. Görsel metinler bir konuyu genelleştirmekte ve daha basit hale getirmektedir. Okuma ve yazma sürecinde görseller farklı amaçları gerçekleştirmede kullanılmaktadır. Anahtar veya teknik kelimeler tanıtılacaksa, ek resimli sözlükler, diyagramlar; yazı planı oluşturulacaksa akış şemaları; özetlemeler yapılacaksa, tablolar veya zihin haritaları; kelimeler arasındaki ilişkileri göstermek için örümcek ağı tekniği; alt konuların ana konuyla bağlantılarını göstermek için ilişki ağacı tekniği; metin sözel olarak okutulduktan sonra hikaye haritası, akış şeması, örümcek ağı vb. kullanılabilir (Kırkkılıç & Akyol ve diğerleri 2009).

Feinstein-Hagerty (1994), görsel okuryazarlığın beynin her iki yarım küresini de faaliyete geçirerek, farklı açılardan doğru okuma ve görme imkanları sağladığını savunmaktadır. Akyol'a (2008:116) göre ise görsel okuryazarlık öğretimini önemli kılan sebepler:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyucuya hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadırlar.

- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin ya da yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

İnsanların en büyük ihtiyacı olan iletişim, tarih boyunca farklı araçlarla sağlanmıştır. Günümüzde iletişim araçları çok çeşitlidir (Tüzel, 2010: 692). Televizyon, bilgisayar, tablet, telefon vb. iletişim araçlarının yanında facebook, twitter, whatsapp, instagram gibi sosyal paylaşım siteleri insanların hayatında büyük bir yere sahip olmaktadır. İnsanlar zamanlarının büyük bir kısmını bu sosyal ağlarda görsel öğeler paylaşarak, paylaşılmış görsellere yorum yaparak geçirmektedirler. Dolayısıyla bu durum farklı iletişim becerilerine sahip olmayı aynı zamanda da görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı eğitimi de zorunlu kılmaktadır.

#### **1.1.6.5.2. Görsel Okuma Öğretimi**

Öğretim sürecinde anlam kurmada görselliğin daha az zihinsel işlem gerektirdiği düşünülerek görsel okuma öğretimi üzerinde fazla durulmamaktadır. Fakat günümüzde kitaplarda, dergilerde, gazetelerde, televizyon ve bilgisayar ekranlarında, ilan panoları, tanıtım broşürleri, afişler vb. görsel mesajlar içermektedir (Kırkılıç & Akyol 2013). Gün içinde evden, okuldan, iş yerlerinden, sokağa varana kadar çoğu yerlerde yoğun olarak görsellerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bize sunulan bu görsellerin fotoğraflarla bile olsa masum oldukları düşünülmemektedir (Rose, 2001: 6). “Bir fotoğraf bin kelime değerindedir” anlayışı gerçeklerin çarpıtılmasına daha açık hale getirmektedir. Bu sebepten 21. yüzyılda daha objektif düşünebilmek için görsel okuryazarlık eğitimi bir zorunluluk hale gelmektedir (Hoffman, 2000: 222).

Yeni Türkçe Öğretim Programı'nın önemli bir ögesi olan *görsel okuma* öğrenme alanı, öğrencileri görselleri anlama, yorumlama, bilişim teknolojilerinden yararlanma ve görsel destekli metin yazma becerileri kazandırmada etkili olmaktadır. Bu etkililiğin, ilkökul öğrencilerine görsel algı, öğrenme, yorum ve iletişim becerileri

kazandırarak onları günümüzün imgelerle çevrili yaşamına daha iyi hazırlaması beklenmektedir (Akpınar, 2009: 46-47).

Görsel okuma öğretiminin çocukların verilen mesajları olduğu gibi almak yerine mesajların doğru anlaşılması ve yorumlanmasını amaç edindiği söylenebilmektedir.

Görsel okuma ve anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması için kullanılan iki teknik bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olduğu ve farklı yöntemlerin kullanıldığı, ilgi, merak ve güdülenme seviyesinin yüksek tutulmaya çalışıldığı becerilerin doğrudan öğretimi; diğeri, öğrencilerin görsel okuma kodları hakkında bilgilendirildiği tekniklerin açıklamalı öğretimi teknikleridir (Güneş, 2013:196).

### **1.1.6.5.3. Görsel Okuma Yaklaşımları**

Görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan üç yaklaşım bulunmaktadır (Güneş, 2013: 188-195):

1. Geleneksel- Semiyolojik Yaklaşım: Görsellerin her birini ayrı bir kod olarak ele alan iletişim aracı olarak incelemektedir. Her görselin sahip olduğu kültürel ve diğer kodların incelenmesini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre görsel okuma süreci iki aşamada gerçekleşmektedir:
  - Görsellerin tanındığı ve anlamlandırıldığı aşama.
  - Görsellerin anlamlarının araştırıldığı ve yorumlandığı aşama.
2. Bilişsel Yaklaşım: Temeli bilgi işleme teorisine dayanmaktadır. Görselleri kalıcı bir görüntüye dönüştürmek için yürütülen zihinsel süreçler ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre görsel okuma süreci dört aşamada gerçekleşmektedir:
  - Görsel uyarıcı verme,
  - Kısa süreli bellekte seçici algılama,
  - Anlamli kodlama ve uzun süreli belleğe yerleştirme,
  - Bellekte araştırma ve yorumlama.
3. Psikofizyolojik- Yapılandırıcı Yaklaşım: Görsellerden yararlanarak öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

#### 1.1.6.5.4. Görsel Sunu

Türkçe Öğretim Programı'na (2009: 18) göre görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmekte, öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte, bilgilerini geliştirmekte, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca görsel sunu, bilginin zihinde yapılandırılarak yeniden organize edilmesini de hızlandırmaktadır.

Görsel sunu yazılı ve sözlü ifadelerin anlamlarını güçlendirmekte, düşünmeyi ve anlamayı geliştirmekte ve bilgilerin mantıksal bir düzen içinde sunumunu ve öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Akpınar, 2009: 47; Güneş, 2013: 200). Görsel sunu, öğrencilere onların sahip oldukları bilgi birikimlerini, fikirlerini istedikleri şekilde farklı bakış açılarıyla ortaya koyma imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler izledikleri sunularla da var olan bilgiler daha iyi nasıl organize edilir, kalıcı olacak şekilde nasıl kodlanır vb. hakkında fikir edinmektedirler.

Öğrenciler görsel sunuyu kullanırken, aktarmak istediklerini farklı araçlarla ifade etmektedirler. Akyol'a (2008:113) göre görsel sunuda kullanılabilen örnekler:

- Haritalar ve ağlar: Kavram haritası, hikaye haritası, karakter haritası, kavram ağı vb.
- Çerçeveler ve şemalar: Özet akış şemaları, karşılaştırma ve kıyaslama şemaları, paragraf organize etme çerçeveleri vb.
- Diyagramlar: Etiketleme, Venn diyagramları, ağaç diyagramları vb.
- Zincirleme, zaman akış çizelgeleri, akış şemaları vb.: Aşamalandırma, kelime zinciri, tarih şeridi, olay akış şeması vb.
- Grafikler: Bar, pasta, çizgi grafikleri vb.
- Gösteri araçları: Poster, boyamalar, fotoğraf, karikatürler vb.
- Üç boyutlu sunum araçları ve multi-medya araçları: Göstergeler, modeller, heykeler, beden dili, rol yapma, drama, kukla oyunları, multi-medya sunumları.

Görsel okuma ve görsel sunu için kullanılan belli başlı görseller; resimler, grafik ve şekiller, karikatürler, renkler vb sıralanabilmektedir (Güneş, 2013: 201-206).

Günümüzde bireyler birçok görselle karşı karşıya kalmaktadır. 2005 Türkçe Öğretimi Programı'nda ilk defa ele alınan Görsel Okuma Görsel Sunu Öğrenme Alanı amaçlarından biri hem verilen mesajı doğru anlamak, yorumlamak, yapılandırmak; hem de duygu ve düşüncelerin görsel yolla nasıl doğru ifade edildiğini vermektir.

#### **1.1.6.5.5. Medya Okuryazarlığı**

Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının temelini sosyal öğrenme kuramına göre sosyal çevreden edinilen bilgiler oluşturmaktadır. Bireylerin gelişimlerinde yakın çevrenin (aile, akraba, öğretmen, arkadaş vb.) yanı sıra kitle iletişim ve medya yayın organlarının da etkili olmaktadır (Kaya vd., 2011). Bilim ve teknolojideki gelişmeler çok hızlı bir şekilde devam etmektedir. Bu hız bilgi kirliliğini de beraberinde getirmektedir. Gerekli gereksiz her türlü bilgi servisi bilgisayar, internet, televizyon, radyo gibi medya organlarıyla yapılmakta ve insanlar bu bilgilerin gerekliliğini, doğruluğunu ayırt etmekte zorlanmaktadırlar (MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2006: 14).

...Kitle iletişim araçları, pazara ve tüketim dengelerine uygun modeller yaratarak ya da var olan kalıp yargıları tekrarlayarak günümüz medya kültürünün oluşumunu sağlamaktadır. 21. yy. bireyin toplumsal hayatını sürdürebilmesi, bireyin bu yeni kültür biçiminin kodlarını çözebilmesi, kendini ifade edebilmesi ve bilgiye ulaşabilmesi için yeni gereklilikler yaratmıştır. Bu gerekliliklerinden biri de medya okuryazarlığıdır (Gündüz Kalan, 2010: 60).

RTÜK (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenciler günde 3-4 saatini televizyon karşısında geçirmektedirler. Televizyon karşısında bilinçsizce geçirilen bu zaman dilimi medya okuryazarlık eğitimini gerekli kılmaktadır. Medya

okuryazarlığı geleneksel okur yazarlığın tamamlayıcısı olduğundan Türkçe Öğretim Programı'yla ilişkilendirilerek verilmesi gerekmektedir (Tüzel, 2012).

#### 1.1.6.5.6. İlkokul Türkçe Programı'nda Görsel Okuma Görsel Sunu Öğrenme Alanının Yeri

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişmesi zamanın kaliteli ve verimli kullanılmasını, az zamanda çok şey yapabilme çabasını, az sözcükle çok şey anlatma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Şekil, resim, sembol, grafik, tablo vb. görsel sunu öğelerinin biriyle birçok şey anlatılabilmektedir. Dolayısıyla görülen öğelerin, doğru anlaşılıp , yorumlanabilmesi için görsel sunu görsel okuma öğesinin üzerinde durulması gerekliliğinden, 2005-2006 öğretim yılında Türkçe Öğretim programında görsel okuma görsel sunu ayrı bir öğrenim alanı olarak yer verilmiştir.

#### 1.1.6.5.7. Görsel Okuma Görsel Sunu Kazanımları

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan *görsel okuma görsel sunu* öğrenme alanı kazanımları aşağıdaki gibidir:

GÖRSEL OKUMA GÖRSEL SUNU ÖĞRENME ALANI		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
<b>1. Görsel Okuma</b>					
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	X	X	X	X
2	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	X	X	X	X
3	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	X	X	X	X
4	Karikatürde verilen mesajı algılar.	-	-	X	X
5	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	X	X	X	X
6	Beden dilini yorumlar.	X	X	X	X
7	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	X	X	X	X
8	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.	X	X	X	X
9	Renkleri tanıır, anlamlandırır ve yorumlar.	X	X	X	X
10	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	X	X	X	X
11	Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.	-	X	X	X

12	Harita ve kroki okur.	-	-	X	X
13	Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	-	-	X	X
14	Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir.	X	X	X	X
15	Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.	-	-	-	-
16	Duyduğu kelimeleri görsellerle eşleştirir.	X	X	-	-
17	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	X	X	X	X
<b>2. Görsel Sunu</b>					
1	Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.	X	X	X	X
2	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	X	X	X	X
3	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.	X	X	X	X
4	Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.	-	X	X	X
5	Sunuma hazırlık yapar.	X	X	X	X
6	Sunum yöntemini belirler.	-	-	X	X
7	Bilgileri tablo ve grafikte sunar.	-	-	X	X
8	Sunularında harita ve krokiden yararlanır.	-	-	-	X
9	Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	-	-	X	X
10	Sunularını değerlendirir.	-	-	X	X
11	Cümleleri görsellerle ifade eder.	X	X	-	-

**Tablo 7: Görsel Okuma Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı**

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin, akademik başarı ortalamalarına, bir yılda okunan kitapların ortalama sayısına ve sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediklerine göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersleri, onların hem eğitim hayatlarında hem gündelik hayatlarında büyük bir öneme sahiptir. İyi bir Türkçe eğitimi almak;

onların çevreleriyle iyi iletişim içinde olmak, derslerinde, gündelik hayatlarında okuduklarını doğru algılayabilme ve algıladıklarını doğru aktarabilme gibi ana dil eğitiminin temel becerilerini edinmeleri anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine iyi bir Türkçe eğitimi verebilmeleri için, onların Türkçe alanında belirli yeterliliklere ulaşmış olmaları beklendiğinden, yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi konusunda kendilerini ne derece yeterli gördükleri, öğretmenliğe başladıktan sonra gösterecekleri performansları hakkında bize fikir vermektedir. Bu araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi konusundaki eksiklerinin belirlenmesine, bu eksiklerin ortaya konmasına ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlaması umulmaktadır. Böylece, bu araştırmanın öğretmenlerin Türkçe Öğretimi konusunda yeterli olarak yetişmesine ilişkin yapılacak araştırmalara ışık tutması ve Sınıf eğitimi lisans programında yer alan “Türkçe Öğretimi” dersinin etkililiğine ilişkin veriler sunması beklenmektedir.

### **1.3. PROBLEM CÜMLESİ**

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri bazı değişkenlere (akademik başarı ortalaması, okunan kitap sayısı ve sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediği) göre farklılıklar göstermekte midir?

### **1.4. ALT PROBLEMLER**

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.5. SAYILTILAR

Araştırmanın veri toplama aracına öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların, onların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

### 1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının Türkçe Öğretim yeterlilikleri geliştirilen ölçekten edinilen verilerle sınırlandırılmaktadır.

### 1.7. TANIMLAR

*Sınıf Öğretmeni Adayı:* Sınıf eğitimi lisans programının 4. sınıfında öğrenim gören ve mezun olduğunda sınıf öğretmeni olacak olan kişi.

*Türkçe Öğretimi Yeterliği:* Kapsam geçerliğini Türkçe Öğretimi uzmanlarının belirlediği, YÖK'ün kur tanımlarıyla çerçevesini çizdiği bilişsel özelliklerin gösterilme düzeyi.

*Yeterlilik:* Öğretmenlik mesleğine özgü niteliklere sahip olma durumu.

### 1.8. KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**TÖP:** Türkçe Öğretim Programı

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurulu

## 1.9. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yürütülen çalışmayla benzerlik gösteren çalışmaların bazıları:

Anılan ve Kılıç (2013), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersine ve Türkçe Öğretimi Konusunda Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”adlı nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmaya Türkçe Öğretimi dersini almış 103 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma verileri, Türkçe Öğretimi ile ilgili 9 açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış yazılı görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fakültedeki Türkçe Öğretimi dersini işlevsel buldukları, Türkçe Öğretimi yaparken dil bilgisi konularının öğretiminde zorlanabilecekleri ve Türkçe Öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Aşkın (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türü açısından nasıl bir değişim gösterdiği ve Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile son sınıfa kadar olan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu da tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan Hacettepe Üniversitesi’nden 110 ve Kastamonu Üniversitesi’nden 130 olmak üzere, toplam 240 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, geliştirmiş olduğu, 43 maddelik anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan adayların Türkçe Öğretimi yeterlilik ilişkini

görüşleri arasında, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise türü arasında, Öğretmen/Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Bozkurt (2012), “İlköğretim Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının, Matematik Öğretimi Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması” isimli çalışması için 52 maddelik bir anket geliştirmiş ve uygulamıştır. Anketin geçerlik-güvenirlilik çalışması için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma verilerine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör elde edilmiştir. Bu faktörler üzerine tema edinen sorulardan oluşan bir mülakat formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, pilot çalışma için 300 kişi, gerçek çalışma için de 577 kişi oluşturmuştur. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre yeterlilik algıları sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlerden bekledikleri yeterlilik durumu arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin yeterlilik algılarında anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretim tecrübesine göre, öğretmenlerin yeterlilik algılarında anlamlı fark elde edilmiştir. Bu fark mülakatlara da yansımıştır.

Çimen ve Yılmaz (2013) “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Uygulamaları İle İlgili Yeterlilik Algıları” isimli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitimi Fakültesinde kayıtlı biyoloji öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Biyoloji Öğretim Yöntem ve Teknikleri Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programında t- testi ve ANOVA ile analiz edilmiş; frekans, ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırma sonunda biyoloji öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlilik algı düzeylerinin ailede

öğretmenlik durumu, bilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Evran Acar (2010), “Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersi alan ve alan öğretimi yeterliliklerine verdikleri önemi ve sınıf öğretmenlerinin bu yeterlilikleri kazanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe alan ve alan öğretime ilişkin görüşlerini almak için öğretim elemanı ve öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan iki ayrı anket hazırlanmıştır. Uygulanan bu anketlerin sonucu olarak sınıf öğretmenleri, Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliliklerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli olduğunu belirtmekle beraber bu yeterlilikleri fakülte öğrenimleri sırasındaki kazanımların yeterliliklerini önem dereceleriyle uyumlu olarak gerçekleşmediği görüşünü savunmuştur. Öğretim elemanları genelde Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliliklerinin önemli olduğu görüşünde olmuşturlar. Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliliklerine öğretim elemanı ve öğretmenlerin önem verdiği; yeterliliklerin önemli olduğu görüşü öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında uyumluluk olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin bütün yeterliliklere verdikleri önemin, bu yeterlilikleri kazanım düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Gürbüz ve Durmuş (2009), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Matematik Programında Yer Alan Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlilikleri” isimli çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklerin bazı değişkenlere (yas, cinsiyet, mesleki kıdem durumları, yeni programla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumları) göre ne düzeyde olduklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada, 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 25 ilköğretim matematik öğretmenine önce 23 soruluk

yeterlilik testi ve daha sonra bu öğretmenlerden 6 tanesine yapılandırılmış mülakat soruları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmamızda yeterlilik tespitinde incelenen alt öğrenme alanlarından dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında (%79) diğer alt öğrenme alanlarına yani geometrik cisimler (%56), örüntü ve süslemeler (%56) alt öğrenme alanlarına göre daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklere cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında bayan öğretmenlerin (%57), erkek öğretmenlerden (%33) daha fazla yeterlilikte oldukları ortaya çıkmıştır. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklere yaş değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlilikte olan öğretmenlerin 31 ile 45 yaş arasında (%64) oldukları, en az yeterlilikte olan öğretmenlerin 46 yaş ve üstü yaşta (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklere mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlilikte olan öğretmenlerin 11 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%70) oldukları, en az yeterlilikte olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. Yeterliğe yeni programla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına göre bakıldığında dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeni ilköğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alanların (%63), almayanlara (%40) göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Kahramanoğlu ve Ay (2013), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, bölümü tercih etme sıralamaları, I. ve II. öğretim olma durumları, akademik ortalamaları değişkenleri açısından incelenmesi ve yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı (4. sınıf) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, beşli likert türünde 39 maddeden ve 8 faktörden oluşan Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf

öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği, adayların bölümü tercih etme sıralamalarına göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, adayların I. ve II. öğretim olma durumlarına göre I. öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu ve akademik başarılarına göre de puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlilik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlilik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Özgen ve Bindak (2007), “Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilik algılarını betirlemek, sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları okul türü değişkenlerinin öz-yeterlilik algılarını etkileme düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın yöntemi “betimsel-survey” yöntemidir. Araştırma Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği’ne devam eden toplam 116 matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik algılarının olumlu olduğu ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), “Türkçe Öğretimi Programı’nda Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarını yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirlemek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın evrenini İzmir’in Buca İlçesindeki 47 okul, örneklemini ise tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 15 okul oluşturmaktadır. Çalışma, 50 öğretmenle 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”

kullanılmıştır. Veriler her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodların tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı, birinci soru için % 80, ikinci soru için % 69,23, üçüncü soru için % 80, dördüncü soru için % 72,72, beşinci soru için % 68,66, altıncı soru için % 85,71, yedinci soru için %72,72 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin; etkinliklere, materyal kullanımına, Türkçe Öğretiminin beceri alanlarına ve hizmet içi eğitime yönelik olarak sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM II

### 2.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmektedir.

#### 2.1.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, var olan durum betimlenmeye çalışıldığı için *tarama yöntemi* kullanılmıştır. *Tarama yöntemi*, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77).

#### 2.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 374 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnekleme yoluna gidilmemiştir, evrendeki tüm bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma evrenindeki adayların özellikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Genel Akademik Başarı	n	%
2.00-3.00 arası	240	64,2
3.00 ve üzeri	134	35,8
Bir Yılda Okunan Tahmini Kitap Sayısı		
1-5 arası	131	35,0
6-20 arası	147	39,3

21 ve üzeri	96	25,7
<b>Sınıf Öğretmenliği Programına İsteyerek Yerleşip Yerleşmeme</b>		
İsteyerek Yerleşenler	252	67,4
İstemeyerek yerleşenler	122	32,6
<b>Toplam</b>	100	100,0

**Tablo8: Öğretmen Adaylarının Özellikleri**

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 374 öğretmen adayının %3,3’ü (n=1) 2 ve altı, % 63,9’u (n=239) 2,00 ile 3,00 aralığında ve %35,8’i (n=134) 3,00 ve üzeri not ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının %35,0’i (n=131) yılda 1 ile 5 arası, % 39,3’ü (n=147) yılda 6 ile 20 arası, %25,7’si (n=96) yılda 21 ve üzeri kitap okumaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %67,4’ü (n=252) sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşirken, %32,6’sı (n=122) sınıf öğretmenliği programına istemeyerek yerleşmiştir.

### 2.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Türkçe Öğretimi Yeterliliği Ölçeği* ile öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan *kişisel bilgi formu* kullanılmıştır. Ölçek ve kişisel bilgi formu Ek 1’de verilmiştir.

Ölçek, ölçme sonuçlarının formal nitelikleri anlamına gelmektedir (Baykul & Güzeller, 2013: 39).

ÖĞRENME ALANI		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
DİNLEME	Dinleme Kurallarını Uygulama	3	3	4	5
	Dinlediğini Anlama	16	24	30	33
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme	3	3	4	7

TOPLAM		22	30	38	45
KONUŞMA	Konuşma Kurallarını Uygulama	10	11	12	12
	Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	12	14	19	27
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	8	8	9	11
TOPLAM		30	33	40	50
OKUMA	Okuma Kurallarını Uygulama	7	9	9	9
	Okuduğunu Anlama	15	24	34	39
	Anlam Kurma	1	1	2	3
	Söz Varlığını Geliştirme	3	4	5	6
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	8	11	11	10
TOPLAM		34	49	61	67
YAZMA	Yazma Kurallarını Uygulama	9	10	11	13
	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	7	16	20	32
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma	8	10	13	14
TOPLAM		24	36	44	59
GÖRSEL OKUMA/ GÖRSEL SUNU	Görsel Okuma	10	11	14	14
	Görsel Sunu	5	6	10	11
TOPLAM		15	17	24	25
GENEL TOPLAM		125	165	207	246

**Tablo 9: İlkokul Türkçe Dersi (1-4. Sınıflar) Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımlar**

Tablo 9’da görüldüğü gibi birinci sınıf dinleme alanına ait 22, konuşma alanına ait 30, okuma alanına ait 34, yazma alanına ait 24 ve görsel okuma görsel sunu alanına ait 15 olmak üzere toplam 225 kazanım bulunmaktadır. İkinci sınıf dinleme alanına ait 30, konuşma alanına ait 33, okuma alanına ait 49, yazma alanına ait 36 ve görsel okuma görsel sunu alanına ait 17 olmak üzere toplam 165 kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıf dinleme alanına ait 38, konuşma alanına ait 40, okuma

alanına ait 61, yazma alanına ait 44 ve görsel okuma görsel sunu alanına ait 24 olmak üzere toplam 207 kazanım bulunmaktadır. Dördüncü sınıf dinleme alanına ait 45, konuşma alanına ait 50, okuma alanına ait 67, yazma alanına ait 59 ve görsel okuma görsel sunu alanına ait 25 olmak üzere toplam 246 kazanım bulunmaktadır. Hazırlanan ölçek, bu kazanımlardan yola çıkılarak öğretime yönelik kazanımlar seçilerek alanında yetkin uzmanlarla birlikte 62 maddeye indirgenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, bir yılda okunan kitapların ortalama sayısı ve Sınıf Öğretmenliği Programı'na isteyerek yerleşip yerleşmedikleri sorgulanmıştır.

Beşli likert tipi ölçek olarak hazırlanan ölçme aracında her bir maddenin ortalama değerlerini hesaplamak amacıyla aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ölçekte yer alan aralıkların eşit olduklarından,  $(n-1/n) \cdot 5 - 1/5 = 0,80$  aralık değeri olarak bulunmuştur. Bundan hareketle:

1,00-1,80	Çok yetersiz
1,81-2,60	Yetersiz
2,61-3,40	Kısmen Yeterli
3,41-4,20	Yeterli
4,21-5,00	Çok Yeterli olarak belirtilmiştir.

Veri toplama aracında sınıf öğretmenleri adaylarından belirtilen 5 dereceden kendilerine uygun olanı seçmeleri ifade edilmiştir.

Türkçe Öğretimi yeterliliğini ölçen mevcut ölçekler Türkçe Öğretimi'nin beş temel öğrenme alanının öğretimlerini ölçmeye yönelik olmadığından böyle bir ölçek geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur.

Hazırlanan ölçeğinin ön uygulaması gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından, Ege Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim

Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerine, onların haftalık ders programı göz önünde bulundurularak ders sürecini aksatmayacak şekilde toplam 242 öğrenciye 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nın Bahar Dönemi'nde uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda ölçek ve maddeleri analiz edilerek sonuçları sunulmuştur.

### **Ölçeğin Yapı Geçerliliği**

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Yurdabakan, 2011:149). Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,946 ve Barlett testi ( $\chi^2=11681,964$ ;  $p<0,01$ ) anlamlı bulunmuştur. İlk analizde öz değer (eigen value) 1 alınmış ve faktör sayısı serbest bırakılmıştır. Yapılan bu analizde 2 madde bu boyutta 0,40'tan daha düşük olması nedeniyle ölçekten çıkartılarak analiz işlemi tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda ölçeğin özdeğeri 27,350, açıkladığı toplam varyans ise 45,583 olarak bulunduğundan ölçeğin 60 maddeden oluşması belirlenmiştir.

### **Ölçeğin Güvenirliği**

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2012:169). Güvenirlik konusunda kanıt aramak amacıyla başvurulabilecek çeşitli yöntemler bulunmaktadır. İç-tutarlılık kestirme yöntemi (Cronbach Alpha) de bunlardan bir tanesi olarak görülmektedir. Çalışmanın güvenilirlik analizi bu yöntemle gerçekleştirilmiştir. İç-tutarlılık kestirme yöntemine göre elde edilen Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır.

## **2.1.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ**

Veri toplama aracı ile toplanan veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 (Statistical for Social Sciences) paket programından

yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için ise cronbach alfa yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminin analizi için; *aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma* hesaplanmıştır. İkinci alt problemin analizinde, öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarının onların Türkçe Öğretimi yeterliliklerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla *t testi* uygulanmıştır. Üçüncü alt problemin analizinde, öğretmen adaylarının yeterlilikleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayısına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *non parametrik Kruskal Wallis-H testi* uygulanmıştır. Dördüncü alt problemin analizinde ise öğretmen adaylarının yeterliliklerinin sınıf öğretmenliği programını isteyerek yerleşip yerleşmediğine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere örneklem normal dağılım sergilediği için bağımsız gruplar için *t testi* kullanılmıştır.

## BÖLÜM III

### 3.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanmış olan verilerin ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre belirtilmektedir.

#### 3.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Ölçeğin geneline ait betimsel istatistikler Tablo 10’da sunulmuştur.

Ölçek	$n$	$\bar{x}$	Ss
Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Türkçe Öğretim Yeterlilikleri	374	3,44	,67

**Tablo 10:** Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Tablo 10’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri adayları kendilerini Türkçe Öğretimi konusunda genel olarak “yeterli” görmektedirler ( $\bar{x}=3,44$ ). Ancak bu değer 2,61-3,40 “kısmen yeterli” aralığına da yakın olmasından öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi’ne ilişkin kendilerini kısmen yeterli buldukları söylenebilmektedir.

Aşkın (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenleri adaylarının Türkçe öğretim yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adayları Türkçe Öğretimi konusunda kendilerini “yeterli (4)” düzeyde görmüşlerdir. Yapılan bu çalışma elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Anılan ve Kılıç (2013) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe

Öğretimi dersi ve Türkçe Öğretimi konusundaki yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada öğretmen adayları Türkçe Öğretimi'ne ilişkin yeterlilikleri “yeterli olma” “orta düzeyde yeterli olma” ve “yeterli olmama” olarak sınıflanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %95'i kendilerini Türkçe Öğretimi konusunda “yeterli” düzeyde görmektedir. Elde edilen sonuçlar yapılan bu çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Acar (2010), öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersi alan ve alan öğretimi yeterliliklerine verdikleri önemi ve sınıf öğretmenlerinin bu yeterlilikleri kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucu olarak öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliliklerinin tümünü “oldukça” ve “çok” düzeyinde önemli bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları da elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), öğretmen özyeterlilik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada kullanılan öğretmen özyeterlilik inanç ölçeğine ilişkin verdikleri cevaplara göre özyeterlilik inançları “inaniyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Bu da hâlihazırdaki çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Taşkın ve Sönmez (2013), öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden; öğretme-öğrenme süreci ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliliklerinin sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucu genellikle olumlu bulunması ve bu yeterlilikler maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli görülmesi gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kahramanoğlu ve Ay (2013), sınıf öğretmenleri adaylarının özel alan yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucu da hâlihazırdaki çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Çimen ve Yılmaz (2013) biyoloji öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaları ile ilgili yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının, öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaları ile ilgili yeterlilik algılarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Huyugüzel Çavaş ve Kesercioğlu (2008) sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji öğretim yeterliliklerini belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucu da gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerinin Dağılımı Tablo 11’de gösterilmektedir.

	Çok Yeterli		Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz		Çok Yetersiz		$\bar{x}$
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
1.Ders süreci için hazırlanan etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerini göz önüne alarak planlayabilme	5,9	22	49,5	185	30,2	113	10,4	39	4,0	15	3,43
2.Öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde dinleme kurallarına uygun hareket ettirebilme	5,9	22	47,9	179	30,5	114	12,6	47	3,2	12	3,41
3.Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinlediklerinde 5N1K ( ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularına cevap aratabilme	15,0	56	44,9	168	25,9	97	12,3	46	1,9	7	3,59
4.Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin konusunu belirletebilme	14,4	54	46,5	174	27,0	101	9,6	36	2,4	9	3,61
5.Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin yapısını oluşturan unsurları belirletebilme	10,4	39	43,9	164	33,7	126	9,9	37	1,9	7	3,64
6. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere başlıktan hareketle dinleyecekleri konunun içeriğini tahmin ettirebilme	17,1	64	43,3	162	25,1	94	10,7	40	3,7	14	3,59
7. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere ders sırasında duyduğu seslerle harfleri eşleştirmelerini sağlama	14,7	55	48,4	181	21,9	82	13,1	49	1,9	7	3,61
8. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere ders esnasında dinledikleri metinde geçen dil bilgisi kurallarını ayırd ettirebilme	9,6	36	40,9	153	29,9	112	13,1	49	6,4	24	3,34
9. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinlediklerinde sebep sonuç ilişkileri kurdurabilme	15,2	57	42,2	158	28,3	106	11,8	44	2,4	9	3,56
10.Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin ana duygusunu belirletebilme	12,6	47	46,5	174	25,1	94	11,8	44	4,0	15	3,52
11. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metinde geçen kelimelerin gerçek anlamlarını ayırd ettirebilme.	14,4	54	45,5	170	26,2	98	11,5	43	2,4	9	3,58
12. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metinde geçen kelimelerin mecaz anlamlarını ayırd ettirebilme	12,0	45	40,4	151	29,7	111	13,4	50	4,5	17	3,42

13. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşma amaçlarını belirletebilme	9,9	37	42,0	157	30,2	113	13,6	51	4,3	16	3,40
14. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşma yöntemini belirletebilme	9,1	34	39,8	149	29,9	112	15,8	59	5,3	20	3,32
15. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşmada kullanacakları kelimeleri anlamlarına uygun kullanabilirler	10,7	40	46,5	174	28,3	106	10,7	40	3,7	14	3,50
16. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşmada kullanacakları kelimeleri doğru telaffuz ettirebilme	15,8	59	41,4	155	26,5	99	11,8	44	4,5	17	3,52
17. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere 5NİK (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını vurgulatabilme	15,5	58	40,6	152	29,7	111	10,2	38	4,0	15	3,53
18. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasında yeni öğrendiği kelimeleri kullanabilirler	13,6	51	37,7	141	31,3	117	13,6	51	3,7	14	3,44
19. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasında sebep sonuç ilişkisini kurdurabilirler	13,4	50	44,4	166	28,3	106	10,7	40	3,2	12	3,54
20. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koydurabilirler	13,6	51	40,9	153	25,1	94	15,5	58	4,8	18	3,43
21. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sundurabilirler	9,9	37	39,0	146	32,4	121	12,8	48	5,9	22	3,34
22. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasının ana fikrini vurgulatabilme	11,2	42	41,2	154	31,6	118	12,3	46	3,7	14	3,44
23. Ders sürecinde öğrencilere edebi türlerden birini anlatacakları zaman tekniklerine uygun anlatabilirler	11,5	43	35,3	132	31,3	117	17,1	64	4,8	18	3,32
24. Ders sürecinde sesli okuma yapacak öğrenciye okuduğu kelimeleri doğru telaffuz ettirebilirler	16,0	60	46,5	174	23,3	87	10,7	40	3,5	13	3,61
25. Ders sürecinde sesli okuma yapacak öğrenciye noktalama işaretlerine dikkat ederek okutabilirler	17,1	64	41,4	155	27,0	101	11,5	43	2,9	11	3,58
26. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuma amacını belirletebilirler	14,4	54	41,4	155	28,9	108	12,6	47	2,7	10	3,52
27. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuma amacına uygun yöntem belirletebilirler	10,2	38	37,7	141	32,6	122	14,4	54	5,1	19	3,33
28. Ders sürecinde okuma yapacak öğrencilere 5NİK (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını cevaplayabilirler.	15,2	57	49,7	186	22,5	84	10,7	40	1,9	7	3,66
29. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuduğu metnin konusunu belirletebilirler	14,2	53	45,5	170	26,7	100	12,0	45	1,6	6	3,59
30. Öğrencilere ders sürecinde okuduklarında metin içi anlam kurdurabilirler	11,8	44	44,9	168	28,6	107	12,0	45	2,7	10	3,51

31. Öğrencilere ders sürecinde okuduklarında metinden bağımsız anlam kurdurabilme	7,0	26	38,5	144	32,4	121	16,0	60	6,1	23	3,24
32. Öğrencilere ders sürecinde okudukları metinler arasında anlam kurdurabilme	9,1	34	42,0	157	33,2	124	12,0	45	3,7	14	3,41
33. Öğrencilere okuma yazma sürecinde seslerden heceler oluşturabilme	20,1	75	42,5	159	23,0	86	11,0	41	3,5	13	3,65
34. Öğrencilere okuma yazma sürecinde hecelerden kelimeler oluşturabilme	23,0	86	44,4	166	17,6	66	11,2	42	3,7	14	3,72
35. Öğrencilere okuma yazma sürecinde kelimelerden cümleler oluşturabilme	23,8	89	41,4	155	19,8	74	10,4	39	4,5	17	3,70
36. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde okuduklarını anlamlandırmada kullanabilecekleri anlama tekniklerini öğretebilme	9,4	35	38,2	143	32,1	120	15,8	59	4,5	17	3,32
37. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazı yazarken yazım kurallarına uygun yazdırabilme	16,0	60	37,7	141	31,6	118	12,6	47	2,1	8	3,53
38. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanılabilmeleri	16,0	60	39,6	148	27,0	101	14,2	53	3,2	12	3,51
39. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazı yazacakları zaman yazma yöntemini belirletebilme	10,4	39	42,2	158	29,9	112	13,1	49	4,3	16	3,41
40. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını kavrayabilme	14,4	54	46,0	172	25,7	96	9,9	37	4,0	15	3,57
41. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarına uygun başlık belirletebilme	17,9	67	43,0	161	25,7	96	10,7	40	2,7	10	3,63
42. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında sebep sonuç ilişkisi kurdurabilme	16,3	61	44,7	167	23,0	86	12,6	47	3,5	13	3,58
43. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında kelimeleri anlamlarına uygun kullanılabilmeleri	12,8	48	48,1	180	25,4	95	11,0	41	2,7	10	3,57
44. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde eksik bırakılan metni uygun bir şekilde tamamlayabilme	15,0	56	43,3	162	28,1	105	10,2	38	3,5	13	3,56
45. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde dikte etme çalışmaları yaptırabilme	13,6	51	41,2	154	26,7	100	15,2	57	3,2	12	3,47
46. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde farklı edebi türler yazdırabilme	8,8	33	37,4	140	31,6	118	17,6	66	4,5	17	3,28
47. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında seslerden heceler oluşturabilme	17,6	66	42,0	157	22,2	83	14,7	55	3,5	13	3,56
48. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında hecelerden kelimeler oluşturabilme	18,4	69	48,1	180	20,3	76	10,7	40	2,4	9	3,70
49. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında kelimelerden cümleler oluşturabilme	20,9	78	44,9	168	22,5	84	7,0	26	4,8	18	3,70
50. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde şekillerin anlamlarını öğretebilme	17,4	65	43,9	164	24,6	92	11,0	41	3,2	12	3,61

51. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde reklamlarda verilen bilgileri sorgulatabilme	9,9	37	44,1	165	26,2	98	15,8	59	4,0	15	3,40
52. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde resim ve fotoğrafları yorumlatabilme	19,5	73	42,0	157	22,5	84	13,4	50	2,7	10	3,62
53. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri sorgulatabilme	13,9	52	43,0	161	24,6	92	14,4	54	4,0	15	3,48
54. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde beden dilini yorumlatabilme	16,3	61	32,1	120	34,2	128	13,9	52	3,5	13	3,44
55. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde görsellerden yararlanarak metinler yazdırabilme	20,1	75	44,4	166	23,8	89	10,4	39	1,3	5	3,71
56. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde metin ve görsel ilişkisini sorgulatabilme	18,4	69	46,0	172	24,3	91	9,1	34	2,1	8	3,70
57. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde karikatürde verilen mesajı algılayabilme	15,0	56	42,2	158	23,5	88	16,6	62	2,7	10	3,50
58. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlandırabilme	15,2	57	37,7	141	31,3	117	11,5	43	4,3	16	3,48
59. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde hazırladıkları sunuya uygun görseller kullanılabilmeye	18,4	69	42,8	160	25,7	96	9,4	35	3,7	14	3,63
60. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde birikimlerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlandırabilme	17,6	66	36,6	137	29,1	109	11,0	41	5,6	21	3,50

**Tablo 11:** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerinin Dağılımı

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri madde “Öğrencilere okuma yazma sürecinde hecelerden kelimeler oluşturabilme” (madde 34) olarak görülmektedir ( $\bar{x} = 3,72$ ). Öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz gördükleri madde ise “Öğrencilere ders sürecinde okuduklarında metinden bağımsız anlam kurdurabilme” (madde 31) olarak belirlenmektedir (3,24). Elde edilen bu bulgulara göre öğretmen adayları kendilerini okuma yazma sürecinde hecelerden kelimeler oluşturabilme konusunda yeterli görürken, okutulan metinden bağımsız anlam kurdurabilme konusunda daha az yeterli görmektedir.

### 3.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların akademik başarı ortalamalarına göre

anlamli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	ss.	t	p
2.00-3.00 aralığında	240	3,50	,702		
3.00-4.00 aralığında	134	3,54	,614	-,565	,572

**Tablo 12:** Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri onların akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu sonuca göre öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarının yüksek ya da düşük olması ile Türkçe Öğretimi yeterliliklerinin yüksek ya da düşük olması arasında herhangi bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçla tutarlılık gösteren ve göstermeyen çalışmalar bulunmaktadır. Ekici (2008) tarafından sınıf yönetimi derslerinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilikleri, bir çok değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu değişkenlerden biri de genel akademik başarı durumudur. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlilikleri onların genel akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğinden bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yürütmüş olduklarının çalışmanın sonucunda akademik başarı arttıkça özel alan yeterlilik algısında göreceli bir artış olduğu gözlemlenmiş fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kazazoğlu'nun (2013) Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonunda,

İngilizce dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulurken, Türkçe dersine tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulunan bu sonuçla elde olan sonuç arasında tutarlılık görülmektedir.

Araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermeyen çalışmalar daha fazladır. Hevedanlı ve Ekici (2012) üniversite öğrencilerinin biyoloji özyeterlilik düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrenciler genel akademik başarı puanlarına göre iyi, orta ve düşük gruplar olarak sınıflandırılmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin genel başarı durumları iyi olan grup ile düşük olan grubun biyoloji özyeterlilikleri, başarı durumu iyi olan öğrencilerin lehine, orta olan grup ile düşük olan grubun biyoloji özyeterlilikleri arasında ise genel başarı durumu orta olan grup lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Aynı zamanda, Yılmaz ve diğerleri (2012), ilköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma grubunu Konya'da farklı ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 5062 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerin özyeterlilikleriyle onların başarı tespit puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer sonuç elde edilen bir diğer çalışma, Kahramanoğlu ve Ay (2013) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 188 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarıları yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonunda, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin özel alan yeterlilikleri, akademik başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin özel alan yeterliliklerinden daha fazla; akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin özel alan yeterlilikleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin özel alan yeterliliklerinden daha fazla olduğu bulunmuştur. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile

ilgili derslerdeki başarı ortalamalarının, Türkçe tutumu ve akademik benlik tasarımı ile aralarında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulunan bu sonuç da elde var olan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

### 3.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Yapılan araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 13’te verilmiştir.

Kitap Okuma Sayısı	N	$\bar{x}$	ss.	$\chi^2$	p
			2	28,991	,000
<b>1-5 Kitap</b>	163	3,29			
<b>6-20 Kitap</b>	161	3,68			
<b>21 ve Üzeri Kitap</b>	50	3,72			

**Tablo 13:** Öğretmen Adaylarının Bir Yılda Okudukları Kitapların Ortalama Sayısına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Kruskal Wallis- H)

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerinde onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayısına göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non- parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu işlem sonucunda belirlenmiş olan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçları tablo 14’te sunulmaktadır.

	Kitap Sayısı	Gruplar	$\bar{x}$	std	p
Tukey HSD	1-5 Kitap (Az Düzey)	6-20 arası	3,68	,07151	,000
		21 ve üzeri	3,72	,10404	,000
	6-20 Kitap (Orta Düzey)	1-5 kitap	3,29	,07151	,000
		21 ve üzeri	3,72	,10419	,904
	21 ve üzeri (Çok Düzey)	1-5 kitap	3,29	,10404	,000
		6-20 arası	3,68	,10419	,904

**Tablo 14:** Öğretmen Adaylarının Bir Yılda Ortalama Okudukları Kitap Sayısına Göre Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Tukey Testi)

Tablo 14’te görüldüğü gibi çok ( $\bar{x} = 3,72$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının az ( $\bar{x} = 3,29$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha fazla Türkçe Öğretimi yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Yine çok ( $\bar{x} = 3,72$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının orta ( $\bar{x} = 3,72$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre Türkçe Öğretimi yeterliliğinde göreceli bir farklılık gözlenmiştir fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Orta ( $\bar{x} = 3,72$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının az ( $\bar{x} = 3,29$ ) düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha fazla Türkçe Öğretimi yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar varılan bu sonucu destekler niteliktedir. Ekici ve Ekici (2014) öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre incelemek için yapmış oldukları çalışmada kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Karatay (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütmüş oldukları çalışmanın sonunda kitap okuma alışkanlığının, okuduğunu kavramaya ilişkin öğrencilerin bilişsel farkındalığını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

### 3.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Yapılan araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediklerine göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 15'te gösterilmektedir.

İsteğe bağlı yerleşme	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
				5,539	0,017
İsteyerek yerleşen öğretmen adayları	252	3,58	,073		
İstemeyerek yerleşen öğretmen adayları	122	3,39	,078		

**Tablo 15:** Öğretmen adaylarının Sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmeme durumlarına göre Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerinde onların sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmeme durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Programa isteyerek yerleşen öğretmen adaylarının ( $\bar{x} = 3,58$ ) istemeyerek yerleşen öğretmen adaylarına ( $\bar{x} = 3,39$ ) göre anlamlı düzeyde daha fazla Türkçe Öğretimi yeterliliği gösterdiği görülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalar elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Erdemir (2011) fizik öğretmeni adaylarının bölümü tercih nedenleri ve mekanik konularında akademik başarı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada öğrenim gördüğü programı kendi isteğiyle tercih eden adayların başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şaşmaz Ören ve diğerlerinin (2009) öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğini kendi istekleriyle seçen öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları öğretmenlik mesleğini kendi isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Özder ve diğerlerinin (2010) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada

öğretmenlik mesleğini öğretmen olma isteğiyle tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenlik mesleğini diğer nedenlerden dolayı tercih eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bozdoğan ve diğerlerinin (2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yürütmüş oldukları çalışmada, kendi isteğiyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı daha fazla olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları öğretmenlik mesleğini kendi isteğiyle tercih eden öğretmen adaylarının diğer nedenlerden dolayı tercih eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Özkan ve Yılmaz (2010) üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumlarını tespit etmek için yapmış oldukları çalışmada öğrenim gördükleri programı kendi istekleriyle tercih eden öğretmen adaylarının üniversite yaşamına daha kolay adapte olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## BÖLÜM IV

### 4.1. SONUÇLAR

Yapılan araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmada kullanılmak için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin uygulandıktan ve analizlerinin yapıldıktan sonra öğretmen adayları kendilerini Türkçe Öğretimi konusunda “yeterli” düzeyde görmektedir. Ölçekten elde edilen bulguya göre öğretmen adaylarının Türkçe Öğretim yeterlilikleri 3,44 olarak tespit edilmiştir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların akademik başarı ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri onların akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Araştırmada, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bir yılda ortalama çok düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri bir yılda ortalama az düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre; bir yılda ortalama orta düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri, bir yılda ortalama az düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir yılda ortalama çok düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri, bir yılda ortalama orta düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine göre göreceli bir fark bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamaktadır.
4. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği programını

isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2. TARTIŞMA

Bir toplumun ilerleyebilmesi için o toplumun eğitim kalitesinin yüksek olması gerekmektedir. Eğitimin kalitesi, diğer eğitim kurumlarında da olduğu gibi yüksek öğrenim kurumlarında da verilen eğitimlerden anlaşılmaktadır. Eğitim fakülteleri diğer yüksek öğrenim kurumlarına öğrenci yetiştiren kurumdur. Çünkü eğitim fakülteleri, okul öncesinden başlayıp, yüksek öğrenime gelene kadar olan süreçte öğrencilerin eğitimini sağlayan öğretmenleri yetiştirmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları ne kadar nitelikli ve kaliteli yetiştirilirse ülkenin diğer alanlarda istihdam edilen meslek grupları da o derece nitelikli ve kaliteli olacaktır.

Öğretmen yeterlilikleri, öğrenim hayatı boyunca almış oldukları eğitimin öğretmenlik mesleği için yeterli olup olmadığını, onların öğretmenlik hayatına kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini göstermektedir. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi, aynı zamanda, var olan eğitim sisteminin de yeterliliğini belirlemektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini belirlemek de onlara verilen eğitimin yeterliliği hakkında da ipuçları vermektedir. Öğretmen yeterliliğiyle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları da eğitim sisteminin hedeflediği standartlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesini, eksi ve artı yönlerinin belirlenmesini ve ona göre mevcut sistemin revize edilmesini de kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin düşük olması eğitim fakülteleri başta olmak üzere tüm öğretim kurumlarındaki öğrenci niteliklerini de olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla nitelikli bireyler yetiştirilemediği takdirde Türk eğitim sisteminin hedeflediği seviyeye ulaşmak zorlaşacaktır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerini belirlemek, onların okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel okuma görsel sunu öğrenme alanlarındaki yeterliliklerinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu öğrenme alanlarında yeterlilik seviyesi yüksek olursa temel eğitim sürecinde yer alan diğer

derslerin de genel hedeflerine ulaşılabileceği düşünülmektedir (Güleç ve Alkış, 2003: 22-23).

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretimi yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, öğretmen adaylarının Türkçe öğretim yeterlilikleri onların akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarıyla onların akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamayan yürütülen çalışmaya bezer çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2013; Ekici, 2008). Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde sonuçlanan çalışmalar da bulunmaktadır (Kazazoğlu, 2013). Bunun sebebi öğretmen adaylarının, akademik başarının öğretim yeterliliklerini etkilemeyeceği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonucun bir diğer sebebi de öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans düzeyinde alınan derslerin öğretim yeterliliklerine katkı sağlamayacağı düşüncelerinden de kaynaklanabilir.

Bireyin çevresini doğru gözlemlemesi ve yargıya varması, bilginin kaynağına ulaşması, ufkunun gelişmesi ve bilgileri eleştirel çerçeveden ele alabilmesi çok sayıda kitap okumasına bağlıdır (Gömlüksiz, 2004:2; Yılmaz, 2006: 2-3; Zengin, 2003: 131). Kitap okuma alışkanlığı edinen bir nesil için öncelikle okuma alışkanlığı edinmiş öğretmenlere ihtiyaç olmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayılarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda Türkçe öğretim yeterliliğiyle bir yılda okunan kitapların ortalama sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmamıştır. Bu nedenden dolayı yapılan bu araştırma örnek olabilir.

Bir insanın sevdiği, benimsediği işi yapması, gelecekteki başarıyı da beraberinde getirir (Ağırbaş 2005; Özkan ve Gündüz, 2008; Yumuşak, 2008). Dolayısıyla bir insanın sevdiği işe başlamadan önce istediği öğrenim programında eğitim alması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenim gördükleri programları kendi istekleriyle tercih eden öğretmen adaylarının; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumunu, derslerdeki başarı düzeylerini, öğretim sürecine ilişkin özyeterlilik

inançlarını, üniversite yaşamına kolay adepte olmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bozdoğan 2007; Erdemir, 2010; Özdemir, 2008; Özder 2010; Özkan ve Yılmaz, 2010; Şaşmaz Ören 2009).

### 4.3. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilmektedir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri konusunda kendilerini “çok yeterli” düzeyde görmeleri için Sınıf Eğitimi lisans programlarındaki dersler tekrar gözden geçirilmelidir.
2. Sınıf Öğretmeni adaylarının Türkçe grubu derslerinin akademik açıdan da etkili olması için uygulama sınıfları oluşturulmalıdır.
3. Geleceğin mesleklerini yapacak olan çocukların ilerde daha başarılı olmalarını sağlamak için, ilkokuldan itibaren meslek seçimine öğrencilerin özellikleri ve istekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden, işini seven, nitelikli ve kaliteli iş üreten bireyler yetiştirmek amacıyla, ilkokul öğrencilerinin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda meslek seçmelerinde yardımcı olacak yeterliliği kazanmaları için seçmeli ders ya da dersler Sınıf eğitimi lisans programına konulmalıdır.
4. Okuyan, okuduğunu anlayan, bilgi üreten, kendini geliştiren, evrensel ve ulusal değerlere saygılı bireyler yetiştirmenin amaçlandığı eğitim sistemimizde, bu hedefe ulaşmak maksadıyla uzmanlar tarafından belirlenen kitapların analiz edildiği bir ders Sınıf Eğitimi lisans programına eklenmelidir.
5. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretim yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların ne tür kitaplar okuduklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmalıdır.
6. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları ile iş birliği içinde Türkçe Öğretimi yeterliliklerinin değerlendirildiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.
7. Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterliliklerinin gözlem yoluyla ortaya konulduğu bir çalışma gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Ağırbaş, İ., Çelik, Y.ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon Araçları Ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma. **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, 8(3).
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Sayı 154.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 5(9).
- Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersine ve Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 13. (Ağustos 2013).
- Arıcı, A. F. (2012). **Okuma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). **Etkinliklerle Türkçe öğretimi**. İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). **Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Aşkın, İ. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E. and Ross, M. (2004). The Effects Of Interactive Reading Homework and Parent Involvement On Children's Inference Responses. **Early Childhood Education Journal**, 32(3), 173-178.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?/Comparison of Reading Skills in Terms of The Reading Environment: Screen vs. Paper. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16(3).
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(2).
- Bozkurt, I. (2012). İlköğretim Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlilik Algılarının Bir Karşılaştırması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (12. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction By Working Memory, Verbal Ability, And Component Skills. **Journal Of Educational Psychology**, 96(1), 31.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (Ed.). (2010). **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (1995). **Türkçe Öğretimi**. Uludağ Üniversitesi Yayınları.

- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 11(11), 239.
- Coşkun, İ., Tüzel, S., Taşkaya, S. M., Zorbaz, K. Z., Çeçen, M. A., Sidekli, S. ve Yılmaz, M. (Ed.). (2014). **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Meb Özel Alan Öğretmen Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 47. (Güz 2013).
- Çelenk, S. (2003). İlk Okuma Yazma Döneminde Kuluçka Dönemi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1-2.
- Çilenti, K. (1988). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demiral, H., Baydar, F. ve Gönen, İ. (2010). **Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri**. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22.
- Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. **U. Ü Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 8(13). 155-187.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27(27), 263-274.
- Duke, N. K. and Pearson, P. D. (2008). Effective Practices For Developing Reading Comprehension. **Journal of Education**, 107-122.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,35(35).

- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları Ve Bunları Düzeltme Yolları. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 2013(11).
- Erdemir, N. (2010). Fizik Öğretmeni Adaylarının Bölümü Tercih Nedenleri Ve Mekanik Konularında Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt. (12-1). 2012.
- Evran Acar, F. (2010). Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerinin Dersine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 1. (Kış 2010).
- Fisher, D. and Frey, N. (2014). Speaking and Listening in Content Area Learning. **The Reading Teacher**. 68(1). 64-69.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1(1). 1-21.
- Gray, S. W. (1964). **Okuma ve Yazı Öğretimi**. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güleç, S., ve Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiri ile İlişkisi. **İlköğretim Online**, 2(2).
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**. Sayı 39. (2010).
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). **Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları (Homework Discussions In Education). **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi-International Refereed Journal)**. 3(2). 1-25.

- Güneş, F. (1997). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 7. Sayfa 1-20.
- Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeller)**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gürbüz, K. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlilikleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**. Sayı 1.(Haziran 2009).
- Hevedanlı, M., & Ekici, G. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Biyoloji Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Dicle Üniversitesi Örneği. **Ege Eğitim Dergisi**. 10(1).
- Hoffmann, G. (2000). Visual literacy needed in the 21st century. *ETC.: A Review of General Semantics*. 57(2). 219.
- İnan, A. (1998). **Öğretim Teknolojisi-Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 2. (Şubat 2013).
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz. **Eğitime Bakış**. 1(7). 53-63.
- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5(5). 54-60.
- Kara, F. (2005). Türkçede Kullanılan Yanlış İfadelerden Bazıları. 45. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri. **Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi**. (Mayıs 2005).
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi**. 9(7).

- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Arastirma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dagitim, 151-152.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27(27), 457-475.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). **Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başına Öğrenemem Ki!**. Ankara: Pegem Akademi.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. (Turkish). **Education & Science / Eğitim Ve Bilim**. 38(170). 294.
- Kolaç, E. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anadilimizin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Farkındalıkları, Görüş Ve Önerileri (The Awareness, Comments And Recommendations Of Pre-Service Primary School Teachers On The Problems Of Our Native Language). In International Turkish Education and Teaching Symposium, University of East Mediterranean, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**. Sayı 8.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. 28(28). 283-298.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. 1(3). 1-16.
- Lewis, A. ve Davies, O. (2013). Children as researchers: An Appreciative Inquiry with primary-aged children to improve 'Talking and Listening' activities in their class. **Educational and Child Psychology**.
- MacArthur, C. A., Graham, S., and Fitzgerald, J. (Eds.). (2008). **Handbook of writing research**. Guilford Press.

- Mckeown, M. G., Beck, I. L., and Blake, R. G. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison Of Instruction For Strategies And Content Approaches. **Reading Research Quarterly**. 44(3). 218-253.
- Mendelsohn, D. J. (1984). **There Are Strategies for Listening**.
- Moharir, M., Barnett, N., Taras, J., Cole Baan, M., Ford-Jones, E. L., ve Levin, L. (2014). Speech And Language Support: How Physicians Can Identify and Treat Speech And Language Delays in The Office Setting. **Paediatrics ve Child Health** (1205-7088). 19(1). 13-18.
- Nalıncı, A. N., (2000). **Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma**. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nunan, D. (1997). Approaches to teaching listening in the language classroom. **In Plenary** (p. 1).
- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 58(58). 217-246.
- Öz, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayınları.
- Öz, F. (2005). **Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. **Journal of Qafqaz University**. 16.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5(1).
- Özbay, M. (2011). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 14(2). 277-306.

- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 16(2). 253-275.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Sayı 2. (Ekim 2008).
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Determination of Self-efficacy Beliefs of High School Students Towards Math Literacy. **Educational Sciences: Theory & Practice**. Number 2. (Spring 2011).
- Özkan, R., & Gündüz, M. (2008). Başarının Sosyo-Kültürel Kökenleri Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (16).
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği). **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**. 5(13). 151-173.
- Paris, S. G. and Jacobs, J. E. (1984). The Benefits Of Informed Instruction For Children's Reading Awareness And Comprehension Skills. **Child Development**. 2083-2093.
- Pilten, G., Şahin, Temur, T. (Ed.) ve A., Demir, E. (2011). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Rose, G. (2001). **Visual Methodologies**. Sage Publucation, London.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevleri Hakkındaki Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. **Ejovoc: Electronic Journal Of Vocational Colleges**. 1(1).
- Sharma, N. (2011). Strategies for Developing Listening Skills. **ELT Voices**. 6. 12-18.

- Soysal, O. (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmenin El Kitabı**. İstanbul: MEB
- Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., and Kieschke, U. L. F. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects Of Strategy Instruction And Reciprocal Teaching. **Learning And Instruction**. 19(3). 272-286.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 25. (Ocak 2009).
- Tabanlı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlilikleri ile Öğretmen Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. **International Journal of Human Science Dergisi**. Sayı 10.
- Talim, M. E. B., & Başkanlığı, T. K. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji Pratiğinde Konuşma ve Dil Bozuklukları. **Turkish Journal of Neurology/Turk Noroloji Dergisi**. 15(4).
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Middle Eastern & African Journal of Educational Research Dergisi**. Sayı 3.
- Taşkın Ekici, F. ve Ekici, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **European Journal of Social Sciences Education and Research Dergisi**. Sayı 3.
- Tekin, H. (1980). **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**. Ankara.

- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). **Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi.
- Tercanlıoğlu, L., and Akarsu, O. (2012). Reading Theories in Reading Education/Okuma Eğitiminde Okuma Teorileri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16(3).
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., and Smith, C. (2014). **Literacy For The 21st Century**. Pearson Australia.
- Türk Eğitim Derneği (2009). **Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor**. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel Okuryazarlık. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Sayı 27. (Bahar 2010)
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Dergisi**.
- Uluğ, M. (1988). Konuşma İşlevi Ve Konuşma Bozuklukları. **Psikoloji Çalışmaları Dergisi**. 16. 141-150.
- Ünalın, Ş.(2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen? **Annual Review of Applied Linguistics**. Sayı 24. 3-25.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (2001). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Yıldız, C. (Ed.), Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Bazı Değişkinler Açısından

İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1(23). 371-388.

Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. **İlköğretim Online**. 5(1).

Yumuşak, A. G. S. (2008). İşgören Verimliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması A Case Study To Analyze The Factors Impacting On Employee Efficiency. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Sayı 3.

Yurdabakan, İ. ve Uzun, A.(2012). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öz-Değerlendirme Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliği. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 30.

Zengin, N. (2003). Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. 13(13). 131.

## EKLER

### Ek- 1. Ölçek

Değerli Sınıf Öğretmeni Adayı,

Bu ölçekte, Türkçe Öğretimi yeterlilik düzeyinize ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış 60 madde bulunmaktadır. Lütfen, lisans öğreniminiz boyunca almış olduğunuz Türkçe grubu derslerini ve İlkokul Türkçe programını dikkate alarak, her bir maddenin ifade ettiği yeterliği dikkatlice okuyup, yanıtınıza en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar sizin lisans hayatınız boyunca Türkçe grubu derslerinin etkililiği hakkında ipucu vermek adına önemlidir. Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ölçekteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir. Verilen cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşe YEŞİLOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

a.yesiloglu@deu.edu.tr

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### 1. Genel akademik başarı ortalamanız

- ( ) 1. 2.00 ve altı  
 ( ) 2. 2.00-3.00 arası  
 ( ) 3. 3.00-4.00 arası

#### 2. Üniversite eğitiminiz süresince okuduğunuz tahmini kitap sayısı

- ( ) 1. 15 kitap ve altı  
 ( ) 2. 15-30 kitap arası  
 ( ) 3. 30 kitap ve üzeri

#### 3. Sınıf Öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediğiniz

- ( ) 1. İsteyerek yerleştim.  
 ( ) 2. İstemeyerek yerleştim.

	Çok Yeterli (5)	Yeterli (4)	Kısmen Yeterli (3)	Yetersiz (2)	Çok yetersiz (1)
1. Ders süreci için hazırlanan etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerini göz önüne alarak planlayabilme					
2. Öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde dinleme kurallarına uygun hareket ettirebilme					
3. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinlediklerinde 5N1K ( ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularına cevap aratabilme					
4. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin konusunu belirletebilme					
5. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin yapısını oluşturan unsurları belirletebilme					
6. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere başlıktan hareketle dinleyecekleri konunun içeriğini tahmin ettirebilme					
7. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere ders sırasında duyduğu seslerle harfleri eşleştirmelerini sağlama					
8. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere ders esnasında dinledikleri metinde geçen dil bilgisi kurallarını ayırt ettirebilme					
9. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinlediklerinde sebep sonuç ilişkileri kurdurabilme					
10. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metnin ana duygusunu belirletebilme					
11. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metinde geçen kelimelerin gerçek anlamlarını ayırt ettirebilme.					
12. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere dinledikleri metinde geçen kelimelerin mecaz anlamlarını ayırt ettirebilme					
13. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşma amaçlarını belirletebilme					
14. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşma yöntemini belirletebilme					
15. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşmada kullanacakları kelimeleri anlamlarına uygun kullanılabilmeleri					
16. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere konuşmada kullanacakları kelimeleri doğru telaffuz ettirebilme					
17. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrencilere 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını vurgulatabilme					
18. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasında yeni öğrendiği kelimeleri kullanılabilmeleri					
19. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasında sebep sonuç ilişkisini kurdurabilme					
20. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koydurabilme					
21. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sundurabilme					
22. Ders sürecinde konuşma yapacak öğrenciden konuşmasının ana fikrini vurgulatabilme					

23. Ders sürecinde öğrencilere edebi türlerden birini anlatacakları zaman tekniklerine uygun anlattırabilme					
24. Ders sürecinde sesli okuma yapacak öğrenciye okuduğu kelimeleri doğru telaffuz ettirebilme					
25. Ders sürecinde sesli okuma yapacak öğrenciye noktalama işaretlerine dikkat ederek okutabilme					
26. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuma amacını belirletebilme					
27. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuma amacına uygun yöntem belirletebilme					
28. Ders sürecinde okuma yapacak öğrencilere 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını cevaplayabilme.					
29. Ders sürecinde okuma yapacak öğrenciye okuduğu metnin konusunu belirletebilme					
30. Öğrencilere ders sürecinde okuduklarında metin içi anlam kurdurabilme					
31. Öğrencilere ders sürecinde okuduklarında metinden bağımsız anlam kurdurabilme					
32. Öğrencilere ders sürecinde okudukları metinler arasında anlam kurdurabilme					
33. Öğrencilere okuma yazma sürecinde seslerden heceler oluşturabilme					
34. Öğrencilere okuma yazma sürecinde hecelerden kelimeler oluşturabilme					
35. Öğrencilere okuma yazma sürecinde kelimelerden cümleler oluşturabilme					
36. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde okuduklarını anlamlandırmada kullanabilecekleri anlama tekniklerini öğretebilme					
37. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazı yazarken yazım kurallarına uygun yazdırabilme					
38. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanılabilmeleri					
39. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazı yazacakları zaman yazma yöntemini belirletebilme					
40. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) öğeleri sorularını kavrayabilme					
41. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarına uygun başlık belirletebilme					
42. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında sebep sonuç ilişkisi kurdurabilme					
43. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında kelimeleri anlamlarına uygun kullanılabilmeleri					
44. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde eksik bırakılan metni uygun bir şekilde tamamlayabilme					
45. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde dikte etme çalışmaları yaptırabilme					
46. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde farklı edebi türler yazdırabilme					
47. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında seslerden heceler oluşturabilme					

48. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında hecelerden kelimeler oluşturabilme					
49. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde yazılarında kelimelerden cümleler oluşturabilme					
50. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde şekillerin anlamlarını öğretebilme					
51. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde reklamlarda verilen bilgileri sorgulatabilme					
52. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde resim ve fotoğrafları yorumlatabilme					
53. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri sorgulatabilme					
54. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde beden dilini yorumlatabilme					
55. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde görsellerden yararlanarak metinler yazdırabilme					
56. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde metin ve görsel ilişkisini sorgulatabilme					
57. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde karikatürde verilen mesajı algılayabilme					
58. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlandırabilme					
59. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde hazırladıkları sunuya uygun görseller kullanılabilmeye					
60. Öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde birikimlerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlandırabilme					

## Ek- 2. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)



T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 20976209-000-099- 1637  
Konu: Araştırma İzni

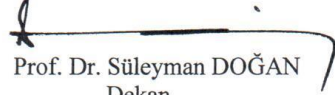
Bornova/İZMİR  
17.04.2014

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İlgi: 10.04.2014 tarih ve 789 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği Enstitünüz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe YEŞİLOĞLU'nun "Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının veri toplama araçlarını Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerine uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi irca ederim.

  
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN  
Dekan

Ege Üniversitesi Kampusu  
e-mail :www.ezitim.ege.edu.tr

Tel : 0 232 373 35 75

Bornova/İZMİR  
Faks : 0 232 373 47 13

### Ek- 3. Araştırma İzin Belgesi (Ölçek Ön Uygulama)



T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :31906847/ 605.01

Konu : Ayşe YEŞİLOĞLU'nun Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

8.05.2014 - 4351

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 14.05.2014 tarih ve 47855647/044-1009 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe YEŞİLOĞLU “ Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarının geçerlik-güvenirlilik çalışmasını yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

  
Prof. Dr. Mustafa BİRİNCİOĞLU  
Rektör

Merkez Kampus Aytepe Mevkii 09010 AYDIN  
Telefon: 0 (256) 218 20 00-1292  
e-posta: [yaziisleri@adu.edu.tr](mailto:yaziisleri@adu.edu.tr)

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: F.KATILMIŞ  
Faks: 0 (256) 214 66 87  
Elektronik Ağ: [www.adu.edu.tr](http://www.adu.edu.tr)

## Ek- 4. Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ  
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI



SAYI : 58329303 /417  
KONU : Uygulama İzni

**BUCA-İZMİR**  
10/06/2014

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2012950185 numaralı öğrencisi Ayşe Yeşiloğlu'nun "Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma istemi, uygulamayı bizzat öğrencinin yapması ve uygulama yapacağı dersten önce dersi yürüten öğretim üyesinden önceden izin alması şartıyla Anabilim Dalı Başkanlığının görüşü doğrultusunda uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Teoman Kesercioğlu  
ANABİLİM DALI BAŞKANI

Öğr. İst.  
10.06.2014