

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

Akif ARSLAN

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE
HAZIRLANAN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

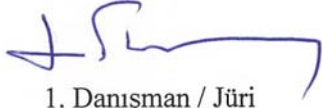
TEZ YÖNETİCİLERİ
Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

ERZURUM -2008

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



1. Danışman / Jüri

Yrd. Doç. Dr. Lakmaz TURAN

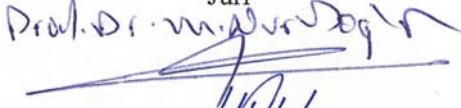


2. Danışman / Jüri

Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇAOĞAN

.....

Jüri



Yrd. Doç. Dr. R. KUTÜK

Jüri

Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

Jüri



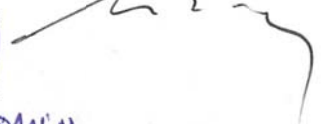
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SANIN

Jüri



Yrd. Doç. Dr. Ridvan CANIM

Jüri



Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. ... / ... /

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
ÖN SÖZ	X
KISALTMALAR DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
 BİRİNCİ BÖLÜM	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	9
1.2. Problem	10
1.3. Alt Problemler	10
1.4. Denenceler	13
1.5. Sayıtlar.....	17
1.6. Sınırlılıklar.....	17
1.7. Tanımlar.....	17
 İKİNCİ BÖLÜM	 20
2. KOnUYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL	20
2.1. Yapılandırmacılık Nedir?	20
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri.....	22
2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	23
2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Çeşitli Yönleriyle Etkinlikler	24
2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler.....	28
2.5.1. Okuma yöntem ve teknikleri	29
2.5.2. Yazma yöntem ve teknikleri	34
2.5.3. Konuşma yöntem ve teknikleri	38
2.5.4. Dinleme yöntem ve teknikleri	41

2.6. Türkçe Derslerinde Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini	44
2.6.1. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri	44
2.6.2. Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri	46
2.6.3. Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri	48
2.6.4. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM.....	55
4.1. Tasarım Modeli ve Değişkenler.....	55
4.2. Çalışma Evreni.....	55
4.3. Örneklem	56
4.4. Veri Toplama Aracı	58
4.5. Verilerin Toplanması	59
4.6. Verilerin İstatistiksel Analizi	59

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	60
5.1. Eğitim Teknolojileri ve Materyallerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	60
5.1.1. Eğitim teknolojileri ve materyallerinin ne sıklıkla kullanıldığı ve ne sıklıkla kullanılması gerektiği ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	60
5.1.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	65

5.1.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	67
5.1.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	70
5.2. Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	73
5.2.1. Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne sıklıkla kullanıldığı ve ne sıklıkla kullanılması gerektiği ile ilgili bulgular ve yorumlar	73
5.2.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	79
5.2.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	82
5.2.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	86
5.3. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yaptıkları Etkinliklerle İlgili Bulgular ve Yorumlar	89
5.3.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	89
5.3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	94
5.3.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	101
5.3.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	109
5.4. Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	117
5.4.1. Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar	117
5.4.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	127

5.4.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	136
5.4.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	144
5.5. Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	153
5.5.1. Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar	153
5.5.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	161
5.5.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	166
5.5.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	172
5.6. Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	177
5.6.1. Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar	177
5.6.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	181
5.6.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular	185
5.6.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular.....	188
5.7. Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	191
5.7.1. Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar	191
5.7.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular	195
5.7.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular	198

5.7.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular	202
5.8. Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	206
5.8.1. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar	206
5.8.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	211
5.8.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	215
5.8.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	219
5.9. Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	224
5.9.1. Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar	224
5.9.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	230
5.9.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	234
5.9.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	239

5.10. Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	244
5.10.1. Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar	244
5.10.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	249
5.10.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	253
5.10.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar	257
5.11. Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	261
5.11.1. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar	261
5.11.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	264
5.11.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	266
5.11.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	268

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	271
6.1. Sonuçlar	271
6.2. Genel Sonuç ve Değerlendirme	299
6.3. Öneriler	301
KAYNAKÇA	308
EKLER	320
1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi Formu	320
2. Araştırma İle İlgili İzin Onay Belgeleri	328
ÖZ GEÇMİŞ	333

ÖZET

DOKTORA TEZİ

**YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANAN
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Akif ARSLAN

2008 – SAYFA: XV + 333

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN
II. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Prof. Dr. Muhammet Nur DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM
Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

Yapılan bu araştırmayla; Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırımacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni öğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırımacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışılırken yapılandırımacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin rollerini sergileyip sergilemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için kaynak araştırması yapılmış, yapılandırımacı eğitim kuramının standartları literatür taranarak oluşturulmuş ve bunlardan hareketle “Yapılandırımacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” anketi hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracı Türkçe öğretmenlerine uygulandıktan sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ve daha çok kullanılmaları gerektiği; süreç değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğunun düşünülmesine rağmen kısmen eğitim sistemimize uymadığının düşünüldüğü ve işlevsel kullanılmadığı, bu durumun sonuç değerlendirmeyi olumsuz etkilediği; etkinlikler yapılırken yapılandırımacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği; yapılandırımacı Türkçe programının ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği; son olarak da yapılandırımacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; okullarda eğitim teknolojilerinin yeterince olmaması gibi bazı fiziki eksikliklerin yapılandırımacı öğrenme ortamını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

Ph. D. THESIS

**THE EVALIATION OF TEACHERS VIEWS OVER THE APPLICATION OF
TURKISH LANGUAGE LESSON CURRICULUM PREPARED TO THE
CONSTRUCTIVE LEARNING APPROACH**

Akif ARSLAN

2008 – PAGE: XV + 333

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Lokman TURAN

II. Supervisor: Assist. Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Prof. Dr. Muhammet Nur DOĞAN

Assist. Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN

Assist. Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK

Assist. Prof. Dr. Rıdvan CANIM

Assist. Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

With this study; Turkish language teachers' usage of education technologies and materials that reinforce the construction of knowledge, whether they adopt process evaluation and show appropriate behaviours while having done the activities, programmes and techniques prepared for constructive new teaching curriculum and while having acquired the basic language skills, it has been aimed to show that whether these teachers show the roles of the teachers who adopted constructive learning approach.

In order to reach this goal source research has been done, the sources have been overviewed and the questionnaire of “Teachers’ View For The Application Of Turkish Language Lesson Teaching Programme Prepared According To Constructive Learning Approach.” The measurement device after having been applied to Turkish language teachers the obtained datas were istatically analyzed.

It has been obtained that teaching technologies and materials process evaluation methods are not used sufficiently and should be used extensively, although process evaluation methods are considered to be important, it is partly thought to be inappropriate for our national curriculum and not used functionally and this situation affected the evaluation of result; while doing the activities partly some attitudes were shown to constructive process, partly techniques and mathods according to constructive Turkish programme and as considered very important this method needs to be implied more and as a result constructive teachers’ roles partly would be shown and as being so important they should be implied more. In addition, it has been found out that education technologies at schools are rare and because of some physical lackings have a negative effect on constructive learning atmosphere.

ÖN SÖZ

Türkçe öğretiminde yıllardır şikâyet edilen çeşitli kalite sorunlarının ortadan kaldırılmasında Türkçe dersi yeni öğretim programı, atılmış önemli bir adımdır. Bu adımın başarıya ulaşmasında ve programın gerçek anlamda uygulanmaya geçirilmesinde öğretmenlere önemli roller yüklenmiştir. Bu rollerin yerine getirilebilmesi, Türkçe öğretmenlerinin program değişikliğinin arkasında yatan felsefe ve değerleri benimsemeleriyle, bu felsefe ve değerler doğrultusunda öğrenme sürecini düzenlemeleriyle ve bunu yapacak donanımına sahip olmalarıyla mümkündür. Bunun yapılabilmesi için, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim çalışmalarına destek verecek bilimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan bu çalışma ile ilköğretim 2. kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili düşünceleri, programın dayanağı olan bu öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme sürecini düzenleme durumları ve bu durumların bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların Türkçe öğretmenlerinin eğitimlerinde bazı katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında ilgi ve yardımlarını gördüğüm danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Lokman TURAN'a, yapıcı eleştirileriyle tezin başlangıcından sonuna kadar bütün bölümlerinin şekillendirilmesine önemli katkılarda bulunan ve verilerin istatistiksel analizinde yardımlarını esirgemeyen ikinci danışmanım Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a, tezin her aşamasında manevi desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK'e, tezin yazılması aşamasında bilgisayar bilgisiyle desteğini esirgemeyen öğretmen Ömer KARACA'ya, tezin dil problemlerini gözden geçiren edebiyat öğretmeni Ela SAYIM'a ve ölçme aracını cevaplayan öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, sıkıntılı günler geçirdiği hâlde maddi ve manevi desteğini esirgemeyen eşim Huriye ARSLAN'a çok teşekkür ederim.

KISALTMALAR DİZİNİ

age	: Adı geçen eser
çev.	: Çeviri
ed.	: Editör
e. t.	: Erişim tarihi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa numarası
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	: ve benzeri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1	Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Özellikleri	5
Tablo 4.2	Örneklemele İlgili Bilgiler.....	56
Tablo 5.3	Eğitim Teknolojileri ve Materyallerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerekliği İle İlgili Bulgular.....	60
Tablo 5.4	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	65
Tablo 5.5	Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	68
Tablo 5.6	Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	71
Tablo 5.7	Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerekliği İle İlgili Bulgular	74
Tablo 5.8	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Ölçme- Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular.....	79
Tablo 5.9	Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Ölçme- Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular.....	83
Tablo 5.10	Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Ölçme- Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular.....	86
Tablo 5.11	Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	90
Tablo 5.12	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	95
Tablo 5.13	Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	102
Tablo 5.14	Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	110
Tablo 5.15	Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular	117
Tablo 5.16	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	128

Tablo 5.17 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	136
Tablo 5.18 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	145
Tablo 5.19 Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular	154
Tablo 5.20 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	161
Tablo 5.21 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	166
Tablo 5.22 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	171
Tablo 5.23 Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular	178
Tablo 5.24 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	182
Tablo 5.25 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	185
Tablo 5.26 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	188
Tablo 5.27 Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular	191
Tablo 5.28 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	196
Tablo 5.29 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumu İle İlgili Bulgular.....	199
Tablo 5.30 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular	202
Tablo 5.31 Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	206

Tablo 5.32 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	212
Tablo 5.33 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	215
Tablo 5.34 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	220
Tablo 5.35 Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	224
Tablo 5.36 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	230
Tablo 4.37 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	234
Tablo 5.38 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	239
Tablo 5.39 Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular	244
Tablo 5.40 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	250
Tablo 5.41 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular	253

Tablo 5.42 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	258
Tablo 5.43 Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular.....	261
Tablo 5.44 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	264
Tablo 5.45 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	266
Tablo 5.46 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular.....	268

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim insanın; bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır¹. Eğitim; bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesine yön veren bir lokomotif olup toplumun geliştiğini gösteren önemli bir etken olarak kabul edilir. Bu nedenle, toplumun eğitimle ilgili beklentileri her geçen gün biraz daha artmaktadır.² Bu durumda bir ülkenin kalkınmasını sağlamak için yapılacak ilk iş, o ülkede yaşayan bireylerin eğitim seviyesinin yükseltilmesini sağlamaktır.³ Bunun gerçekleştirilmesinde ana dilin önemli işlevleri vardır. İnsanların yaşamında, bireysel ve sosyal gelişiminde ana dilin önemli görevlerinin olduğu bilinmektedir. İnsanların başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitim hayatlarında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük oranda ana dillerini etkili kullanmalarıyla gerçekleştirilebilir. Ana dilini etkili kullanabilmek ise iyi bir ana dil eğitiminden geçmekle mümkün olabilir.⁴ “Dil bir kültürün can damarı olarak düşünülebilir. Her kültürde düşünmenin, hayal kurmanın, iletişim ve gelişimin temel aracı dildir. Bu nedenle; dil, yaşamın kalitesini belirleyen unsurdur. İnsanlar dil becerilerinin elverdiği ölçüde hayatlarına anlam katabilirler. Dildeki yeterlilik sosyal ve bilişsel yeterlilikleri destekler, yetersizlik ise sosyal ve bilişsel sorunlara yol açabilir. Bu nedenle dil eğitimi her ülkede eğitim sisteminin öncelikli ve temel görevlerinden biridir⁵. Güneşli (2007) ana dili öğretiminin diğer tüm derslerin temelini oluşturduğunu; kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşayacağını; bireyin kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabileceğini ve Türkçe öğretiminde dört

¹ Nida Bayındır, Ali Özel, Nurgül Bozkurt, Suat Ungan, Emine Özel, “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen İstihdam Politikalarının Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesindeki Kişisel ve Mesleki Değerlerinin Değerlendirilmesine Etkisi”, **Ekev Akademi Dergisi**, Erzurum, sayı: 34, 2008, s.504.

² Tekin Çelikkaya “**Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2008, s.1.

³ Hülya Özatalay, “**İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması**”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2007, s.1.

⁴ Cemal Yıldız, **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**, Anı Yayınları, Ankara, 2003, s. VII.

⁵ İsmet Şahin, “Yeni İlköğretim I. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online Dergisi**, cilt:6, sayı:2, s.285. (İnternet Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>. e.t.:23.05.2008)

temel dil becerisinin etkin bir anlayışla kazandırılmasıyla öğrencilerin bilgi çağına uygun özellikler taşımalarının sağlanabileceğini belirtmektedir.⁶

Dil eğitiminin bütün bu işlevlerine rağmen; Kavcar ana dil eğitiminde istenilen düzeyde sonuçların alınamadığını ve çeşitli sorunlar yaşandığını belirtmiştir.⁷ Öğrencilerin edilgen durumda oluşu, ana dil derslerinin bir bilgi ve ezber dersi olarak algılanması, dil bilgisi öğretiminde yapılan yanlışlıklar bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir.⁸

Karşımızda okuduğunu anlamayan, düşündüğünü anlatamayan, kendini yetersiz bulan ve özgüvenden yoksun; bu nedenle konuşamayan, yazamayan; tartışmak, eleştirmek ve araştırmak yerine demokratik haklardan vazgeçen bir kuşak olduğu ileri sürülebilir.⁹

Kırk ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği 2003 OECD PISA (Programme International Pour le Suivi des Acquis des Eleves/Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) anketinin sonuçlarına göre ana dili eğitimimizde çeşitli sorunların olduğu ortaya çıkmıştır: Rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 33. sırada yer almıştır.¹⁰

Günümüzde her ülkede olduğu gibi ülkemizde de karşılaşılan eğitim sorunlarına çözümler bulabilmek için eğitim sistemleri sorgulanmaktadır. Yapılan araştırma ve sorgulamalar neticesinde karşılaşılan eğitim sorunlarından çoğunun geleneksel olarak nitelenen öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında; bilgiyi aktarmaya ağırlık veren eğitim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/ izleyen konumda tutarak onların zihinsel açıdan edilgenleştirilmelerine sebep olan düzenlemeler, kişisel görüşleri açıklamaya izin

⁶ Ahmet Güneşli, “**Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2007, s.2.

⁷ Cahit Kavcar “ Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, Sayı: 65, Ankara, 1998, s.5-14.

⁸ Güneşli, age, s.2.

⁹ Celal Demir ve Mehmet Yapıcı, “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:IX, sayı:2, 2007, s. 178.

¹⁰ N. Zehra Savran, “PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:2, sayı:4, 2004, s.397-408.

vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri gibi bazı noktalar dikkati çekmektedir.¹¹

Geleneksel öğrenme yaklaşımı öğretmeni “bilgiyi aktaran”, öğrenciyi ise “bilgiyi alan” olarak kabul etmektedir. Davranışçı öğrenme yaklaşımına dayalı olan geleneksel öğrenme yaklaşımı bu özellikleriyle eleştirilmektedir.¹² Çünkü; davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme öğretmen tarafından düzenlenen etkinliklerle gerçekleştirildiğinden, öğrencinin öğrenmeye etkin katılımı sağlanamamaktadır. Davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme, öğrencinin bilişsel katılımından bağımsız olarak önceden oluşturulmuş çevresel koşullara ve uyarıcılara göre oluşturulmuştur.¹³ Geleneksel öğretim uygulamaları öğrenilenlerin kalıcı olmaması, sınavlarda başarılı olmak için öğrenilen bilgi ve becerilerin daha sonra unutulması (Hayat değil sınav merkezli bir öğrenmeyi esas alması), bilgilerin çoğunun öğrenciler tarafından eksik veya yanlış anlaşılması, öğrencilerin öğrendikleri bilgi veya becerileri gelecek yaşamlarında etkin bir biçimde kullanamamaları gibi sorunları ortaya çıkarmıştır.¹⁴

Yapılan bir araştırmada geleneksel öğrenme yaklaşımının problem çözebilen, karşılaştığı problemi çözmek için elindeki verileri ustaca kullanabilen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyleri yetiştirmede yetersiz olduğunu; bu öğrenme yaklaşımıyla yetişen öğrencilerin ezberci, zayıf kaynaklardan anlamsız bilgiler edinen, elde ettiği bilgileri yaşama transfer edemeyen bireyler hâline geldiğini; bütün bunların sebeplerinden birinin ders programları olduğunu ortaya koymuştur.¹⁵

Milli Eğitim Bakanlığı bahsedilen sıkıntılardan hareketle ve 20. yüzyılın eğitim sistemleri ve programları ile yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği düşüncesini dikkate alarak, yeni eğitim programları geliştirmiş ve bu programlarda “yapılandırmacı

¹¹ Deniz Deryakulu, **Yapıcı Öğrenme**, A. Şimşek (ed.), **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2000, s.53-77. (İnternet Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>, e.t.: 20.06.08)

¹² Mehmet Gültekin, Ruhan Karadağ, Fatih Yılmaz, “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:7 Sayı:2, Eskişehir, 2007, s.504.

¹³ Bilal Duman, **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004, s.22.

¹⁴ Deryakulu, age, s.53-77.

¹⁵ Özcan Erkan Akgün, “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı:2, s.6. (İnternet Adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>, e.t.:20.06.2008)

öğrenme yaklaşımı”nın temele alındığını vurgulamıştır.¹⁶ Böylece davranışçı öğrenme yaklaşımından vazgeçilmiştir.¹⁷

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı öğretenden çok öğrenene, bireyin kendi bilgisini kendisinin oluşturması görüşüne dayanması ile öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut getirerek eğitim çevrelerinde kabul görmüş;¹⁸ bilginin gerçek hayata transferini mümkün kılması, bilginin önceden tanımlanmış hâlini ve tek bir doğrunun olduğunu kabul etmemesi, çoklu bakış açılarını mümkün kılması, öğrencilere kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması, grup çalışmaları vb. etkinliklerle öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması gibi özelliklerle bu öğrenme yaklaşımının davranışçı yaklaşımın ortaya çıkardığı sorunlara çözüm getirebileceği konusunda fikir birliği oluşmuştur.¹⁹

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını dikkate alarak yapılan etkinliklerin; kavramların geliştirilmesinde, geliştirilen kavramların ilişkilerinin belirlenmesinde, ilkelerin keşfedilmesinde, bilgilerin organize edilmesinde, problem çözmede ve yeni bir ürün oluşturmada geleneksel öğrenme-öğretme etkinliklerine göre daha etkili bulunduğu ve yapılandırımcı öğrenmenin geleneksel öğretimin en büyük sorunu olan ezberi önlemede bir seçenek olduğu belirtilmektedir.²⁰

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında öğrenciyi merkeze alma amaçlanırken; geleneksel öğrenme yaklaşımı öğretmen merkezli, daha önceden planlanmış belirli bir içeriğin soru-yanıt, anlatım gibi klasik yöntem ve tekniklerle bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir süreci ifade etmektedir.²¹

¹⁶ Mehmet Arslan, “Eğitimde Yapılandırımcı Yaklaşımlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi**, cilt:40, sayı:1, 2007, s.45.

¹⁷ Toper Akbaba, “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çabaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, sayı:54-55, 2004. (İnternet Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>, e. t.: 10.10.2008)

¹⁸ Sevim İnal, İbrahim İnal, “Yapılandırımcı Kuramda Öğrenme, Öğretme ve Öğrenci Kavramları”, **Yapılandırımcılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 2006, s.300.

¹⁹ Akgün, age, s.8-9.

²⁰ Özcan Demirel, Ayşe Mentiş Taş, Şeref Tüfekçi, Nevriye Yazçayır, Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırımcı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri”, **IX. Eğitim Programları ve Öğretimi Sempozyumu-Bildiriler I**, Erzurum, 2000, s. 307-308.

²¹ Necdet Aykaç, “ İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği) ”, **Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:8, sayı:2, Kırşehir, 2007, s.20.

Yapılan bir araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dikkate alındığı sınıf ortamı ile geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması şu şekilde tablolastırılmıştır.²²

Tablo 1.1: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfın Özellikleri

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	-Bilginin aktarılması	-Bilginin yapılandırılması
Öğretim Programı	-İçerik merkezli -Katı, ardışık	-Problem merkezli -Esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	-Bilginin parçalara ayrılması -Yatay, yüzeysel	-Büyük fikirler -Derinlik
Planlama	-Öğretmen tarafından yapılır	-Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	-Anlatım -Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar -Ezberci -Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması -Bağımsız öğrenci alışırmaları	-Açık uçlu tartışma -Öğrenci kaynaklı sorular -Problem çözme -Araştırmacı -Aktif öğrenme -İşbirlikli öğrenme -Bireysel ve grupla yapılandırma
Öğretim Yöntemleri	-Anlatım -Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar -Ezberci -Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması -Bağımsız öğrenci alışırmaları	-Açık uçlu tartışma -Öğrenci kaynaklı sorular -Problem çözme -Araştırmacı -Aktif öğrenme -İşbirlikli öğrenme -Bireysel ve grupla yapılandırma

²² Carl D. Glickman, Stephen P. Gordon and Jovita M. Ross Gordon; Aktaran: Orhan Çınar, Emine Teyfur ve Mehmet Teyfur. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:11, 2006. (<http://www.pegem.net/akademi/3-8290-Ilkogretim-Okulu-Ogretmen-Ve-Yoneticilerinin-Yapilandirmaci-Egitim-Yaklasimi-Ve-Programi-Hakkindaki-Gorusleri.aspx>, e.t.: 10.10.2008)

Yapılandırmacılık birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanmaktadır: Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Howard Gardner gibi eğitimcilerin çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkılar sağlamışlardır.²³

Hein'e göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri şunlardır:²⁴

- Öğrenme etkin bir süreçtir, öğrenciler duyuşal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli etkin öğrencinin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul ediş değildir. Öğrencinin dünyayla etkileşime geçmesidir.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme, hem anlamın oluşturulmasından, hem de anlamlar dizgesi oluşturmaktan meydana gelir. Oluşturduğumuz her anlam, benzer örneğe uyacak diğer olguları da daha iyi anlamamızı sağlar.
- Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik ve elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir -özellikle çocuklar için- ancak yeterli değildir. Elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir.
- Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuğunu vurgulamıştır. Vigotsky'e göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir. Bizim öğrenmemiz; çok yakın bir şekilde diğer insanlarla, öğretmenlerimizle, arkadaşlarımızla, ailemizle ve tanıdıklarımızla ilişkilidir. Dewey'in vurguladığı gibi geleneksel eğitim öğrenciyi bütün toplumsal etkileşimden yalıtmaya ve eğitimi öğrenci ile öğrenilmesi amaçlanan materyalin bire bir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık olarak, gelişimci eğitim, öğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, diğerleriyle etkileşimi ve bilginin uygulanmasını öğrenmenin bir parçası olarak kullanılır.
- Öğrenme bağlamsaldır. Biz yalıtılmış gerçeklikleri ve kuramları hayatımızdan ayrı, zihnimizin soyut bir yerinde öğrenmiyoruz. Korkularımıza, ön

²³ Glickman, Gordon and Gordon, age, s.110.

²⁴ George E. Hein, "Constructivist Learning Theory", **International Committee of Museum Educators Conference**, Israel, 1991. (İnternet adresi: <http://scholar.google.com.tr/scholar?Q:hein+goerge+et+constructivist+learning+theory,+the+museum+and+needs+of+people+&hl:tr&um:1&:e:VTF-8&:sch,e.t.:16.09.2008>)

yargılarımıza, inandıklarımıza ve bildiklerimize, başka bir anlatımla ön bilgi ve deneyimlerimize göre öğreniyoruz. Öğrenme toplumsal bir kavramdır, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız.

- Öğrenmek için bir bilgiye gereksinim vardır. Üzerine inşa edebileceğimiz daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilgiyi özümsemek olası değildir. Öğrendikçe daha fazla öğrenebiliriz. Bu yüzden, öğretme ile ilgili her eylem öğrencinin ön bilgisini ve deneyimini temele alma yönünde olmalıdır.

- Öğrenmek için zamana gereksinim vardır. Öğrenme anlık değildir. İyi öğrenmek için düşüncelerimizi tekrar tekrar gözden geçirmeli, denemeli, onlarla oynamalı ve kullanmalıyız.

- Güdüleme, öğrenmede anahtar kavramlardan biridir. Öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, öğrenmek için temeldir aynı zamanda. Nedenini bilmeden öğrendiğimiz bilgiyi kullanıma geçiremeyebiliriz.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında:²⁵

1. Bilgi, aktif öğrenmeye sokulan öğrenciler tarafından fiziksel olarak oluşturulur.
2. Bilgi, kendi davranışının betimlemesini yapan öğrenciler tarafından sembolik olarak oluşturulur.
3. Bilgi, bunu diğerlerine anlamıyla taşıyan öğrenciler tarafından toplumsal olarak oluşturulur.
4. Bilgi, tamamen anlamadıkları şeyleri açıklamaya çalışan öğrenciler tarafından teorik olarak oluşturulur.

Öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki etkileşim göz önüne alındığında öğretmenin etkisinin çok önemli olduğu söylenebilir.²⁶ Bu nedenle programları uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ilk önce öğretmenlerin yeni programları tanıyıp, problemlerin gerektirdiği rollere uygun hareket etmeleri sağlanmalıdır.²⁷ Bilginin yapılandırılmasına olanak tanıyan eğitim ortamlarında;

²⁵ Tuğba Yanpar Şahin, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004, s.2. (İnternet Adresi: <http://www.pegem.net/soysalar/dokuman.Pdf>, e.t.:15.09.2008)

²⁶ Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegema Yayıncılık, İstanbul, 2006, s.337.

²⁷ Selahattin Arslan, İlknur Özpınar, “Öğretmen Niteliklerinin Kazandırdıkları”, **Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, cilt:2, sayı:1 s.40. (İnternet Adresi: www.nef.balikesir.edu.tr, e.t.:20.09.2008)

öğretmen geleneksel öğretimde yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık gibi rollerden çıkacak; öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı ya da herhangi bir ihtiyaçta anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülecektir. Bu öğrenme yaklaşımında öğretmen sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler.²⁸ Fakat bu, öğretmenin sorumluluğunun sona erdiği anlamına gelmemelidir. Sınıfta etkin öğrenme ortamının sağlanabilmesi için öğretmenlerin engellerin aşılmasında; farklı bakış açıları ile konuların değerlendirilmesinin sağlanmasında öğrenciler kadar etkin olması ve gerekli durumlarda açıklamalar yapması gerekir.²⁹

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenler sorular ve problemler sunduktan sonra öğrencilerin kendi cevaplarını bulmalarına rehberlik eder. Öğretmen öğrencilerle etkileşim içerisine girerek çocuğun bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olur. Bunu yaparken “Niçin, Nasıl?” gibi açık uçlu sorularla öğrencilerin olgular arasında ilişkiler kurmasına ve yeni anlamlar oluşturmalarına yardımcı olur.³⁰

Windschitl’e göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin rolleri şunlardır.³¹

1. İlgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenler.
2. Öğrencilere karmaşık, anlamlı, problem temelli etkinlikler yapmaları için olanak yaratır.
3. Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli teknolojik ya da kavramsal bilgi kaynakları ve araçlar sağlar.
4. Öğrencilerle birlikte çalışır ve verilen öğrenme görevi ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına destek verir.

²⁸ Slavin Robert E, “Synthesis of Research on Cooperative Learning”, **Educational Leadership**, sayı:48(5), USA, 1991, s.71.82.

²⁹ Karen D. Könings, Saskia Brand Grawel and Jeroen J.g. Van Merriënboer, “Towards More Powerful Environments Through Combining the Perspectives of Designer, Teacher, and Students”, **British Journal of Educational Psychology**, cilt:75, sayı:4, 2005, s.645-660.

³⁰ Osman Titiz, **Yeni Öğretim Sistemi**, Zambak Yayınları, İstanbul, 2005, s.27-29.

³¹ Mark Windschitl, “Framing Constructivism in Practice as the Negatiation of Dilemma: an Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural and Political Challenges Facing Teachers”, **Review of Educational Research**, 72(2), 2005, s.131-175.

5. Öğretmen kendi düşünme sürecini ortaya koyar ve öğrencilerini de konuşarak, yazarak, çizerek ya da başka biçimlerde kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eder.

6. Öğrencilerden önceden belirlenmiş doğru cevaba odaklanmalarını istemek yerine; onlardan bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirleri açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını ister.

7. Öğrencileri yukarıda sıralanan durumlarla bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik eder.

8. Öğrencilerin düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamak ve onlara sadece düşüncelerinin sonuçlarını değil, süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanılır.

Görüldüğü gibi eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarından olan biri olan öğretmene yapılandırmacı yaklaşımın yüklediği yeni roller bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın bu yeni rollerini ne derece benimsedikleri ve uygulayabildikleri araştırmak istenmiştir.

Bu çalışma ilköğretim II. kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan yeni Türkçe programıyla ilgili görüşlerini ve uygulama durumlarını ölçmeyi ve ortaya çıkan sonuçları öğretmen yetiştiren kurumların istifadesine sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma, ilköğretim II. kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre 2005 yılında hazırlanan Türkçe programını uygulama durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların yeni Türkçe programının daha sağlıklı ve fonksiyonel uygulanmasına katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

2005 yılında yeni Türkçe programının hazırlanması, bu programın temellerinden biri olan yapılandırmacılığın eğitim çevrelerinde yeni yeni tanınmaya başlanması; Türkçe öğretmenlerinin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde değişen şartlar ışığında yetiştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin yeni program doğrultusunda yetiştirilmelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.3. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile bu araçların-gereçlerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

1.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

1.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

1.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

2. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları ile bu araçların ne sıklıkta kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

2.1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

2.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

2.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

3. Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri nasıldır?

3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri nasıldır?

3.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri nasıldır?

3.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri nasıldır?

4. Öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem ve teknikleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

4.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

4.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

5. Öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem ve teknikleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

5.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

5.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

5.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

6. Öğretmenlerin konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem ve teknikleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

6.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

6.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

6.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

7. Öğretmenlerin dinleme-izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem ve teknikleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

7.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dinleme-izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

7.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dinleme-izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

7.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dinleme-izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

8. Öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile bu rolleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

8.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

8.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre okuma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

8.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

9. Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile bu rolleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

9.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yazma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

9.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre yazma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

9.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yazma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

10. Öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile bu rolleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

10.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre konuşma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

10.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre konuşma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

10.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre konuşma becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

11. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile bu rolleri ne kadar önemli gördüklerine dair düşünceleri arasında fark var mıdır?

11.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dinleme/izleme becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

11.2. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dinleme/izleme becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

11.3. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dinleme/izleme becerisini geliştirmek için yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumlarına ilişkin düşünceleri arasında fark var mıdır?

1.4. Denenceler

1.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ve bu araç-gereçlerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

1.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma sıklığında fark vardır.

1.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma sıklığında fark vardır.

1.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma sıklığında fark vardır.

2.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ve bu yöntem-tekniklerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

2.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

2.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

2.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

3.1. Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşüncelerinde fark vardır.

3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri arasında fark vardır.

3.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri arasında fark vardır.

3.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili düşünceleri arasında fark vardır.

4.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma yöntem ve teknikleri kullanma durumları ve bu yöntem-tekniklerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

4.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

4.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

4.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

5.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ve bu yöntem-tekniklerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

5.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

5.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

5.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

6.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve teknikleri kullanma durumları ve bu yöntem-tekniklerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

6.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

6.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

6.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

7.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ve bu yöntem-tekniklerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

7.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

7.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

7.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığında fark vardır.

8.1. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark vardır.

8.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

8.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

8.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

9.1. Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark vardır.

9.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

9.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

9.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

10.1. Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark vardır.

10.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

10.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

10.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

11.1. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark vardır.

11.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

11.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

11.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama sıklığında fark vardır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Uygulamaya katılan öğretmenler, hazırlanan anketi içten ve gerçek durumları yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
2. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenlerin Türkçe programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan anket, bu görüşleri belirlemek için yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, çalışma evreni Erzurum merkez ilçede 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin Türkçe programını uygulama durumları, araştırmada kullanılacak olan “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi ”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan değişkenlerle sınırlıdır.
4. Araştırma kapsamındaki yöntem ve teknikler yeni öğretim programının Türkçe dersinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi için ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir.³²

Öğretim: Belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında (Fiziksel, toplumsal, duygusal, bilişsel) en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir.³³

Öğrenme: “Bireyin çevresi ile etkileşim kurması, çevresindeki uyarıcıları duyu organları yardımıyla alarak onlara bir tepkide bulunmasıdır.”³⁴

³² Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim–Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005, s.86.

³³ Kenneth D. Moore, çev.: Nizamettin Kaya, çev. ed.: Ersin Altıntaş; **Öğretim Becerileri**, Nobel Yayın-Dağıtım, İstanbul, s.6.

³⁴ Nurettin Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınevi, Ankara, 1997, s.14.

Eğitim-Öğretim Programı: Eğitim programı, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikleri kapsayan programdır.

Öğretim programı ise, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük olan programdır.³⁵

Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim hayatlarının düzenlenmesidir. En öncelikli amacı öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece öğrenmeyi öğretmektir.³⁶

Aktif Öğrenme: Öğrenenin, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.³⁷

Çoklu Zekâ Kuramı: Zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara (Dilsel, matematiksel, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, özedönük ve doğacı zekâ türleri) sahip olduğunu öne süren bir kuramdır. Bu kurama göre her insanın kendine özgü bir öğrenme yolu vardır. Dolayısıyla insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ve ilgi duydukları zekâ alanlarını birer araç olarak kullanmak, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayabilir.³⁸

Eğitim Materyalleri: Kimi zaman öğreneni etkin kılmak, kimi zaman anlaşılması güç konuları somutlaştırmak vb. amaçlarla kullanılan eğitim-öğretim sürecindeki her türlü malzemedir.³⁹

Eğitim Teknolojisi: İnsanın bildiklerini başkalarına nasıl öğreteceğini kendi kendine sormasıyla ortaya çıkan ve kalıcı bilgi oluşturmak amacıyla öğrenme-öğretme

³⁵ Fatma Varış, **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1997, s.14.

³⁶ Birol Vural, **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2005, s.55.

³⁷ Ün Açıkgöz, 2005, age, s.17.

³⁸ Nilay T. Bümen, **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005, s.8-21.

³⁹ Rauf Yıldız, Ali Murat Sünbül, Mustafa Koç ve İsa Halis, **Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004, s.14.

sürecinde belirli yöntemleri uygulayarak, yararlanılan araç ve gereçleri en etkin biçimde kullanmayı amaçlayan bilim dalıdır.⁴⁰

Ölçme-Değerlendirme: Ölçme eğitim ve öğretimde kullanılan testler gibi gözlem verilerinin belli birimlere göre sayı ile ortaya konması işidir.⁴¹ Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.⁴²

Yöntem-Teknik: Yöntem belli teknik ve araçları kullanarak, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Teknik ise öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür.⁴³

⁴⁰ Nazmi Şimşek, **Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2002, s.10.

⁴¹ İsmet Kemertaş, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsen Yayınevi, İstanbul, 2003, s.241.

⁴² Hasan Yılmaz ve Ali Murat Sümbül, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Çizgi Kitabevi, Konya, 2006, s.316.

⁴³ Türkay Tok, **Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler**, Ahmet Doğanay (ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, s.162.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONUSYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ne olduğu; bu yaklaşıma göre eğitim teknolojileri ve materyallerinin önemi, ölçme değerlendirmenin ve etkinliklerin nasıl yapılması gerektiği, Türkçe derslerinde yöntem-tekniklerin nasıl uygulanması gerektiği; yeni programın sunduğu yapılandırmacı yöntem-teknikler ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan öğretmenin rolleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duylar vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır.⁴⁴ Bu kuramın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir.⁴⁵ Zaten çağdaş dünyanın kabul ettiği birey kendine aktarılan bilgiyi aynen kabul eden değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılır.⁴⁶ Bu yaklaşıma göre: “Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.”⁴⁷ Başka bir ifadeyle: “Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.” Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar.⁴⁸

Yapılandırmacılık yaklaşımı bir ses kayıt cihazı ile daha iyi anlaşılabilir. Ses kayıt cihazı sesleri kaydeder ve gerektiğinde bu sesleri çıkarır. Yapılandırmacılığa göre öğrenciler bir ses kayıt cihazı gibi algılanamaz. Onlar bilgileri depolamaktan çok bilgiyi deneyimleri vasıtasıyla değiştirir ve öğrenmeleri için gerekli olan bilgiyi kendileri oluşturur. Öğretmenin görevi, deneyimlerine ve problem çözmeye dayanarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çevresini oluşturarak destek

⁴⁴ Kamile Ün Açıkgöz, **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005, s.60-61.

⁴⁵ Eda Erdem, **“Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım”**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2001, s.6.

⁴⁶ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara, 1999, s.9.

⁴⁷ Jacqueline Grennon Brooks and Martin G. Brooks, **In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms**, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1999, s.9.

⁴⁸ Ali Sabancı, **Sınıf Yönetiminin Temelleri**, Mustafa Çelikten (ed.), **Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008, s.31.

olmaktır. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, kararlar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlamalıdır.⁴⁹

Yapılandırmacılıkta her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla, yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir.⁵⁰ Yapılandırmacılık öğrenciye bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağını kazandırır. Öğrenciler var olan bilgiyle yeni bilgileri karşılaştırarak bilgilerini yeniler, değiştirir ve bilgilerine yeni bilgiler ekler.⁵¹

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.⁵²

“Yapılandırmacı öğrenmenin amacı;

- Bilimsel düşünceyi öğretmek,
- Problem çözme becerisini kazandırmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Kendilerini yenilemeyi öğretmek,
- Toplumsal bilinç kazandırmak,
- İletişim becerisini kazandırmak,
- Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
- Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek,
- Sosyal becerileri geliştirmektir.”⁵³

⁴⁹ Ahmet Doğanay ve Şükran Tok, **Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Ahmet Doğanay (ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, s.216-217.

⁵⁰ Kadir Keskinçiliç ve Sultan Bilge Keskinçiliç, **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi**, Asil Yayın-Dağıtım, Ankara, 2005, s.70.

⁵¹ Nazmi Şimşek, **Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar**, Asil Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007, s.128.

⁵² Bruce A. Marlowe and Marilyn L. Page, **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**, Corwin Press, USA, 1998, s.10.

⁵³ Erhan Atabay, “Okul Deneyimi Dersi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözlemleriyle İlköğretim Okulöncesi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006, s.11.

Bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Programın başarılı olması; ders araçları-gereçleri, ölçme-değerlendirme, sınıf içi ve dışı etkinlikler, yöntem ve teknikler, öğretmenlik davranışları gibi faktörlere bağlıdır.⁵⁴

2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri

Çağımızda geliştirilen bütün model ve kuramlar öğrenmeyi olumlu etkilemesi açısından, eğitimde öğretim teknolojisi kullanımının önemini belirtmektedir.⁵⁵ İçinde bulunulan yüzyılda teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve öğrenilen bilgilerin hayat boyunca ihtiyaçlara cevap verememesi, her geçen gün yeni bilgilere ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin bilgiye ulaşmada gelişmekte olan teknoloji ürünlerini yerinde kullanabilmeleri çok önemlidir.⁵⁶ Yapılandırmacılıkta da öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları, teknoloji temellidir. Teknoloji temelli öğrenmede süreç içerisinde bireyler öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen bilgi alışverişinin yanı sıra çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanırlar ve mümkün olabildiğince birincil kaynaklara ulaşırlar.⁵⁷ Eskiden ana dili öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırken, çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu resimler, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçlar öğretmek ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olmaktadır.⁵⁸ Fakat; yapılandırmacılıkta bu materyallerin sınıfta sadece öğretmenlerce değil, öğrenciler tarafından da kullanılması gerektiği öngörülmektedir. “Yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için, çoklu iletişim araçları etkin olarak kullanılır. Öğrenenler, öğretmenleriyle birlikte çoklu iletişim araçlarını planlar.”⁵⁹ Öğrenciler, öğretmenlerin yüksek teknolojiyi ya da çoklu ortamları kullanarak kendilerine bilgi aktarmasını beklemek yerine, teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi

⁵⁴ Bilal Duman, “İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi: Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:2, sayı:1, 2004, s.85-108.

⁵⁵ Abdullah Şahin ve Esin Şahin, **Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyaller**, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2007, s.310.

⁵⁶ Birol Vural, **Teknoloji ve Materyal Kullanımı**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004, s.27.

⁵⁷ Erdem, age, s.49.

⁵⁸ Cahit Kavcar, Ferhat Oğuzkan ve Sedat Sever, **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara, 2005, s.89.

⁵⁹ Eda Erdem ve Özcan Demirel, “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Ankara, 2002, s.81-87.

öğrenirler. Böylece, materyalleri kendileri düzenledikleri için, öğrencilerin konuya karşı ilgileri artar ve teknoloji tarafından kontrol altına alınmaları engellenir.⁶⁰ Teknoloji günlük hayatta sıkça kullanıldığı için; eğitim programıyla bütünleştirilmiş teknoloji kullanımı, öğrencileri günlük yaşama bağlar.⁶¹ Yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrencileri ileri teknolojinin getirdikleri doğrultusunda açık ve etkili düşünebilen, düşündüklerini yazabilen, hem eleştiri yapabilen hem de eleştiriye açık olabilen, dinlemesini bilen bir insan olarak yetiştirir; okuma, yazma, iletişim kurma, problem çözme becerileri kazandırır.⁶² Teknoloji vasıtasıyla bütün bunların gerçekleştirilebilmesi öncelikle öğretmenlerin eğitim teknolojisini kullanmayı bilmesi ve sınıfta etkili bir biçimde kullanmasıyla mümkündür.⁶³

Yapılandırmacı sınıf ortamında teknolojinin yanı sıra diğer bilgi kaynaklarının kullanımı da önemlidir. Öğretmenlere düşen görev: öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrenme etkinliklerinde kullanabilecekleri bilgi kaynakları konusunda rehberlik yapmak ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı için, bu bilgi kaynaklarının hazırlanmasında öğrencilerin de görev almasını sağlamaktır.⁶⁴

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrenme ortamının gerçekçi olmasını sağladığı için şair, halk ozanı vb. canlı kaynaklardan da yararlanılmalıdır. Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre eğitim ile ilgili uzmanların sınıfa davet edilmesi yapılandırmacı sınıfların verimliliğini arttırmaktadır.⁶⁵

2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Ölçme–Değerlendirme

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ölçme–değerlendirmenin sürece yayıldığı ve öğrencilerin kendi başarıları hakkında görüş belirttiği yepyeni bir anlayışa

⁶⁰ David H. Jonasson, Jamie M. Myers and Ann Margaret Mckillap, **From Constructivism to Constructionism: Learning with Hypermedia/Multimedia Rather Than from It**, B. G. Wilson (ed.), **Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design**, Educational Technology Publications, Inc, Eglewood Cliffs, New Jersey, 1996, s. 93.

⁶¹ Erik F. Strommen and Bruce Lincoln, Constructivism, Technology and The Future of Classroom Learning, **Education and Urban Society**, USA, vol.24, no:4, 1992, s. 466, 468. (İnternet Adresi: <http://www.playfulefforts.com/archives/papers/EUS-1992.pdf>, e.t.: 05.07.08)

⁶² Akif Ergin, **Öğretim Teknolojisi–İletişim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998, s.19.

⁶³ Mustafa Karağaçlı, **Eğitimde Teknoloji ve Materyal**, Feryal Matbaacılık, Ankara, 2004, s.19.

⁶⁴ Seval Fer ve İlker Cırık, **Yapılandırmacı Öğrenme–Kuramdan Uygulamaya**, Morpa, İstanbul, 2007, s.286-287.

⁶⁵ Hanife Akar ve Ali Yıldırım, “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması. Bir Eylem Araştırması” **Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı**, 2004. (İnternet Adresi: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc>, e.t.:04.07.08)

geçilmiştir. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin bir dönem boyunca göstermiş oldukları performansın seviyesini göz önüne alarak sonuçlandırılmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin hem eğitim-öğretim sürecinde gözlemlenmesi hem de ortaya koydukları ürünlerin dikkate alınması söz konusudur.⁶⁶ Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmede amaç, öğrencinin bilgiyi ne kadar hatırladığını ölçmek değil, öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde ne çeşit değişiklikler gösterdiğini tespit etmektir.⁶⁷ Bu amaçla, bu öğrenme yaklaşımında ölçme-değerlendirme sadece öğrenmenin başında, belirli zamanlarda ve sonunda sözlü ve yazılı yoklamalarla değil, öğrenme süreci boyunca çok ve çeşitli ölçme araçlarıyla yapılır.⁶⁸ Öğretmenler; performans ödevleri, gözlem, öz değerlendirme, görüşme, dereceli puanlama anahtarı vb. araçları kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştirdiklerini öğrenim süreci içinde değerlendirirler.⁶⁹ “Ancak bu geleneksel ölçme tekniklerinin hiç kullanılmayacağı ve öğrenme sürecinin sonunda hiç değerlendirme yapılmayacağı anlamına gelmemektedir.”⁷⁰ Önemli olan; ölçme-değerlendirmeyi uygulamanın içinde, gerçek yaşamdan problemler kullanarak, değişik öğrenme stillerine uygun, sınırlandırıcı olmayan, düşünme yeteneğini destekleyen ve gerçek yaşamı öğrenme konusu yapan bir yaklaşımı dikkate alarak uygulamaktır.⁷¹

2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Çeşitli Yönleriyle Etkinlikler

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir.⁷²

⁶⁶ Ali Göçer, “İlköğretim 1. Kademedeki Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları”, **Bilim ve Akıl Aydınlanmasında Eğitim Dergisi**, sayı: 94, MEB, Ankara, 2007, s.43.

⁶⁷ Basri Atasoy, **Fen Öğrenimi ve Öğretimi**, Asil Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004, s.65.

⁶⁸ Selahattin Gelbal ve Hülya Keleşoğlu, “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 33, Ankara, 2007, s.136.

⁶⁹ Feyzi Öz, **Uygulamalı Türkçe Öğretimi-Yeni Programa Göre Geliştirilmiş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006, s.339.

⁷⁰ Fatma Hazır Bıkmaz, “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 39, sayı:1, Ankara, 2006, s.109.

⁷¹ Halit Ev, “Aktif Eğitim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları”, **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu-Bildiriler Kitabı**, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 4-5 Kasım 2006, s.177.

⁷² **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar)**, MEB Yayınları, Ankara, 2006, s.8.

Bundan dolayı öğretmen yeni etkinlikler hazırlayabilir.⁷³ Ayrıca; mevcut etkinlikler uygulanırken sınıfın yapısına, fiziksel şartlara göre değişiklikler yapılması önerilmektedir. Çünkü: yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunmaktadır.⁷⁴ Hatta; yeni program yapılan etkinliklerin veya benzerlerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanmasını öngörmüştür.⁷⁵ Yeni etkinlikler planlayıp uygularken önemli olan; öğretim uygulamasının hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate almaktır.⁷⁶ Etkinliklerin amacı belirlenen tema ya da kavramın daha iyi öğrenilmesine yardımcı olmaktır. Etkinlikler yapılırken bireysel farklılıklar ve beklentiler dikkate alınmalıdır. Bu sebeple, etkinliklerin sırayla yapılması yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir süreç değildir.⁷⁷ Yapılandırmacılık, katı öğretim programlarının yerine öğrencinin gereksinimlerine yönelik öğretim programlarını destekler. Yapılandırmacı öğrenme ortamları geleneksel öğrenme ortamının olduğu sınıflardan çok farklıdır. Geleneksel sınıflarda ders içeriği önceden belirlenmiştir. Halbuki; yapılandırmacılıkta öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilgi olduğu fikrine dayanmamaktadır.⁷⁸

Yapılandırmacılıkta ders kitabını harfiyen takip etmek önemli değildir. Önemli olan; öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak, yeni bilgileri anlamlandırdıkları etkinliklerle karşılaştırılmalarıdır.⁷⁹ Yapılandırmacı sınıflarda dersin gerçekleştirilmesinde öğrenci görüşlerine değer verilir. Bu öğrenme kuramında bilgi görecelidir ve öğrenen ile çevresi arasındaki etkileşimden etkilenir. Bu sebeple; belli bir hedef belirleyerek otomatik bir biçimde öğrencilerin bu hedefe ulaşmalarını beklemek oluşturmacıya ters düşer.⁸⁰ Bundan dolayı; eğitim programları öğrenenin görüşlerine göre yönlendirilmelidir.⁸¹

⁷³ Akif Arslan, “Yaratıcı Masal Çalışmaları”, *Ekev Akademi Dergisi*, sayı:31, Bahar 2007, s.192.

⁷⁴ Neriman Gökçeğöz Karatekin, Alpaslan Durmuş ve Hatice Işılak, *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*, Nobel Yayın-Dağıtım, İstanbul, 2005, s.4.

⁷⁵ **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar)**, age, s.8.

⁷⁶ Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004, s.9.

⁷⁷ Hazır Bıkmaz, age, s.107-108.

⁷⁸ Zeki Kaya ve Serap Tüfekçi, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Öğretmen”, *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006, s.5.

⁷⁹ Gülşen Bağcı Kılıç, *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Yayınları, İstanbul, 2006, s.38.

⁸⁰ Marlowe and Page, age, s.15.

⁸¹ Jacqueline Grennon Brooks and Martin G. Brooks, *The Case For Constructivist Classrooms*, ASCD Alexandria, Virginia, 1993, s.33.

Yapılandırmacılıkta öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığı için, sınıf düzeni geleneksel sınıf düzeninden farklıdır. Dolayısıyla; sınıftaki yerleşim düzeni ders, konu ve etkinliklere göre değiştirilebilir. Araştırmalar, sınıf yerleşim biçiminin öğrencilerin kendilerini algılayışlarında ve arzu edilmeyen davranışların ortaya çıkmasında etken olduğunu göstermektedir. Örneğin; arka arkaya dizilen sıralarda sosyalleşmenin daha az olduğu; küme, çember U veya V şeklinde yerleştirilmiş sınıflarda ise sosyalleşmenin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.⁸² Yapısalcı sınıf ortamlarında işbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılabilmesi için sabit düzenli sıralı sistemlerden kurtulmak gereklidir.⁸³ Çünkü; yapılandırmacılıkta öğrencilerin birbirleriyle fikir alış-verişinde bulundukları, kendi fikirlerini savunma fırsatı buldukları ve birlikte çalışma şansı yakaladıkları işbirliğine dayalı öğrenme stratejilerinin büyük önemi vardır.⁸⁴

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü; bilgiyi olduğu gibi almak değil, araştırmaktır. Bu yaklaşıma göre; öğretmen çeşitli konularda öğrenciyi yönlendirecek, öğrenci ise konuyu araştıracaktır. Başka bir ifadeyle yapılandırmacı yaklaşım, araştırmanın nereden ve hangi kaynaklardan yapılacağını öğretmenin belirtmesini istemektedir.⁸⁵ Kısacası; öğretmen verdiği araştırma konularında bir rehber olmalıdır. Öğretmen ne zaman, hangi konularda, hangi başvurma kaynaklarından, nasıl yararlanılacağını öğrencilere öğretmelidir.⁸⁶

Yapılandırmacılıkta, öğretmen, konuşmaktan çok susmayı ve dinlemeyi tercih eder. Bu yaklaşımda sınıf yönetimi çok önemlidir; ama bu, emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz.⁸⁷ Bu öğrenme yaklaşımına göre: “Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar.”⁸⁸ Sınıfta disiplin öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesi için gerekli düzenin sağlanmasıdır. Fakat; sınıfta baskıcı yönetim yerine

⁸² Ömer F. Tutkun, “**Sınıf Düzeni**”, Zeki Kaya (ed.), **Sınıf Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, s.252.

⁸³ Akgün, age, s.11.

⁸⁴ Mehmet Arslan, age, s.55.

⁸⁵ Ayfer Alper, “Yapılandırmacı Yaklaşım Modellerinden Probleme Dayalı Öğretime Göre Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Etkinlikleri”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006, s.356.

⁸⁶ Murat Özbay, **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**, Öncü Kitap Yayınları, Ankara, 2006, s.169.

⁸⁷ Erdem, age, s.87.

⁸⁸ Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz, **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: 1-5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2007, s.40.

demokratik yönetim benimsenmelidir. Unutulmamalıdır ki otoriter yönetimde baskı unsuru uzaklaştığı zaman öğrenciler istenmeyen davranışları sergilerler.⁸⁹

Yapılandırımcılığın temellerini oluşturan bir yaklaşım, çoklu zekâ kuramıdır: “Çoklu zekâ kuramı, geleneksel eğitim sistemindeki sözel ağırlıklı ders işleme yöntemi ile dersi sürdürüp sadece sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden öğretmen anlayışına karşı gelip birden çok yöntem ile birden çok zekâ alanına hitap etmektedir. Başka bir ifade ile çoklu zekâ kuramı, uygulama esnasında tek tip standart öğretim yöntemi yerine farklı öğretim yöntemlerinin bir arada uygulanması gerektiğini savunur.”⁹⁰ Bu durumda, öğretmen öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili bilgi toplamak ve yöntem zenginliğine başvurmak zorundadır.

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına göre bilginin yapılandırılabilmesi için ön bilgiye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için yapılması gereken çalışmalardan biri; derse hazırlık amacıyla, dersten önce yapılan araştırmalardır. Hazırlık çalışmaları kapsamında önemli bir husus da amaç belirlemedir. Amaç belirleme, derse başlamadan hemen önce öğrencilere onların hedef belirlemelerini kolaylaştıracak çeşitli soruların yönlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir.⁹¹

Yapılandırımcı dil yaklaşımına göre, dil bilgisi öğretiminin amacı; dil becerilerinin, iletişimin, anlamının, etkileşimin, işlevselliğin, kavramların ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Bu anlayış; dil bilgisi öğretimini bir amaç olarak değil araç olarak gördüğü için, dil bilgisi öğretimiyle ilgili kuralların etkinliklerden hareketle verilmesini önemli görmektedir.⁹² Dil bilgisi ile ilgili tanımların, kuralların kullanımdaki yerlerinin sezdirilip kavratılması hedeflenen becerilerin kazandırılmasını sağlayacaktır.⁹³

Kelime çalışmalarında da etkinliklerden faydalanılmalıdır. Öğrencilerin kelime hazinesi; kelimenin eş, zıt anlamını vererek anlamını buldurmaya çalışma gibi

⁸⁹ İ. Bakır Arabacı, “Öğrenme-Öğretme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 316, 2005, s.22.

⁹⁰ Şebnem Burma, “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2003, s.28.

⁹¹ Feyzi Öz, **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s.87.

⁹² Firdevs Güneş, **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007, s.262-265.

⁹³ Mukim Sağır, **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2002, s.30.

etkinliklerle genişletilebilir.⁹⁴ Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmenin bir başka yolu, kelimeyi sesinden, şekil görünümünden ve kelimeye uygun ipuçlarından tanımadır.⁹⁵

2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler

Yapılan araştırmalara göre öğrencilere bilgilerin hazır kalıplar biçiminde verilmesi, verilenlerin de aynen istenmesi eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında yeterli değildir. Öğretim süreçlerinde, artık, öğrencinin edilgen konumda kaldığı öğretim yöntemleri yerine; öğrencinin öğrenme işlerine aktif bir biçimde katıldığı öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır.⁹⁶ Bu doğrultuda yapılandırmacılık öğrenilen bilgiye derinden nüfuz edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın dikkate alındığı sınıflarda geleneksel sınıflardaki gibi bilginin tekrarına değil; bilginin transferine, yeni bir duruma çevrilmesine, uygulanmasına kısaca yeniden yapılandırılmasına önem verilmektedir.⁹⁷ Amaç, öğrencinin sadece kitap okuyarak ve öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi değil; sınıfta tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, bildiklerini başka arkadaşlarına aktararak etkin bir rol üstlenmesini sağlamaktır.⁹⁸ Diğer bir ifadeyle, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.⁹⁹ Böyle bir yaklaşımda; öğretmen öğrenci ile işbirliği içinde çalışarak öğrencinin bilgiyi yeniden üretmesine, yeni durumlara transfer etmesine, sentezler yapmasına olanak sağlar.¹⁰⁰ Yani; yapılandırmacılığa göre yöntem ve teknikler öğrencilerin edindikleri bilgileri irdeleyebilmelerini, önceki bilgileriyle ve günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlayan nitelikte olmalıdır.¹⁰¹ Öğretmenin rolü; hem söz hem eylemde öğrencileri için kendi bakış açılarını söz ve yazılarıyla ifade

⁹⁴ Mehrali Calp, **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya, 2005, s.235.

⁹⁵ Güneş, **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, age, s.191.

⁹⁶ Murat Özbay, “Türkçe Öğretiminde Hedef–Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, sayı:13, Bahar 2003, Niğde, s.62.

⁹⁷ Kamile Ün Açıkgöz, **Etkili Öğretme ve Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005, s.325.

⁹⁸ Zeynep Aydın Yılmaz, **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007, s.30.

⁹⁹ Aykaç, age, s.28.

¹⁰⁰ Ayhan Aydın, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Tekağaç-Eylül Yayıncılık, Ankara, 2005, s.248-249.

¹⁰¹ Aylin Ögünç ve Leman Tarhan, “Lise Kimya II Buharlaşma ve Buharlaşma Isısı Konusunda Yapılandırmacı Model Uygulaması”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006, s.304.

etmelerine, kendilerini ve kavrayışlarını açığa vurmalarına, kendi anlayışları hakkında düşünmelerine fırsat veren çok sayıda yol bulmak olmalıdır.¹⁰²

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan yeni Türkçe programının ortaya koyduğu yöntem ve teknikler şunlardır:*

2.5.1. Okuma yöntem ve teknikleri¹⁰³

Sessiz okuma

Amaç: Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır.

Uygulama: Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz okuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. "Bu kitabı neden seçtiniz?", "Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?", "Bu kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmeniz sebebi nedir?" gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır.

Öğrenciler, metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler.

Sesli okuma

Amaç: Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin

¹⁰² June S. Gould, "Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif", Catherine Twomey Fosnot (ed.), Soner Durmuş (çev. ed.), *Yapılandırmacılıkta Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007, s.120.

* Bu bölümde ele alınan yöntem ve teknikler 2005 yılı ikinci kademe Türkçe öğretim programından olduğu gibi alınmıştır.

¹⁰³ *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7. ve 8. Sınıflar), age, s.65-68.

gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Uygulama: Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telâffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

Göz atarak okuma

Amaç: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.

Uygulama: Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir.

Özetleyerek okuma

Amaç: Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır

Uygulama: Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya "Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?", "Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?" "Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?" gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini

çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar.

Not alarak okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir.

Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler.

İşaretleyerek okuma yöntemi

Amaç: Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

Uygulama: Not alma yönteminden farklı-olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur.

Tahmin ederek okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Uygulama: Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

1. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden "metinde gelişen ve gelişebilecek olayları" iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin

kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

2. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları bulundukça üstleri çizilir.

Uygulama: Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir.

Metinlerle ilişkilendirme

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

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

Tartışarak okuma

Amaç: Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır.

Eleştirel okuma

Amaç: Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

Uygulama: Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar.

3. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak "Sizce bundan sonra ne olabilir?", "Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?" gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

Soru sorarak okuma

Amaç: Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleştirilir:

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

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

Söz korusu

Amaç: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Uygulama: Bir şiir veya düz yazı bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. Öğrenciler gruplara ayrılır. Metnin, öğretmen tarafından okunarak anlaşılması sağlanır. Söz korusu dört şekilde yapılır:

1. Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.
2. Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.

3. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.

4. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir.

Okuma tiyatrosu

Amaç: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

Ezberleme

Amaç: Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar vb.) belirli bir süre içerisinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleştirilir. Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir.

2.5.2. Yazma yöntem ve teknikleri¹⁰⁴

Not alma

Amaç: Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir.

¹⁰⁴ İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar), age, s.69-71.

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

Özet çıkarma

Amaç: Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

Uygulama: Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılmış olması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir.

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

Serbest yazma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar.

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

Kontrollü yazma

Amaç: Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun; şekilde yazılmasıdır.

Uygulama: Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

1. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.

2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.

3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler.

Güdümlü yazma

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

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

Yaratıcı yazma

Amaç: Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok

hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.

Metin tamamlama

Amaç: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

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

Tahminde bulunma

Amaç: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

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

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma

Amaç: Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler "Ben olsaydım nasıl yazardım?" düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma

Amaç: Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar.

Duyulardan hareketle yazma

Amaç: Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Uygulama: Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir.

Grup olarak yazma

Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.

Eleştirel yazma

Amaç: Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

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

2.5.3. Konuşma yöntem ve teknikleri¹⁰⁵

İkna etme

Amaç: Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

Uygulama: İkna etme yönteminde, fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

Eleştirel konuşma

Amaç: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

Katılımlı konuşma

Amaç: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.

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

Tartışma

Amaç: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

¹⁰⁵ İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar), age, s.63-64.

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

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

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

Tartışmacı;

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

Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (Empati kurma)

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

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

Güdümlü konuşma

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

Serbest konuşma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

Yaratıcı konuşma

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

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

2.5.4. Dinleme/İzleme yöntem ve teknikleri¹⁰⁶

Katılımlı dinleme

Amaç: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

Uygulama: Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaklardır.

¹⁰⁶ İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar), age, s.61-62.

Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir.

Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek "Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?" gibi açıklama soruları sorulabilir.

Katılımsız dinleme/izleme

Amaç: Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.

Uygulama: Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde "Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?" gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.

Not alarak dinleme/izleme

Amaç: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (Empati kurma)

Amaç: Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerindeki/ izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı

gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi iyi-kötü, onun duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.

Yaratıcı dinleme/izleme

Amaç: Öğrencilerin dinlediklerinizi/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Uygulama: Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:

1. Katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.
2. Katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için' yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir.

Seçici dinleme/izleme

Amaç: Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.

Uygulama: Seçici dinleme/izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:

1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/izlemeleri istenir.
2. Dinleme/izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, doktor-hasta - satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.

Eleştirel dinleme/ izleme

Amaç: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır.

Uygulama: Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

1. Konuşmacının amacı nedir.
2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli birikime sahip mi?
3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
6. Çözüm önerileri bilimsel mi?

2.6. Türkçe Derslerinde Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Roller

Dil; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceriye dayanır. Çocuğun çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi, dilin bu temel becerilerinde ustalaşmasına bağlıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan yeni Türkçe öğretim programı, dilin dört temel becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlere çeşitli roller yüklemiştir.¹⁰⁷

2.6.1. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı roller

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe öğretim programı öğretmenlere kitap okuma ve okudukları kitapları öğrencilere tanıtmaya rolünü yüklemiştir.¹⁰⁸ Çünkü; okuma becerisinin geliştirilmesinde en önemli “model” öğretmendir.¹⁰⁹

Yeni Türkçe öğretim programının dersin hedeflerine ulaşmak için öğretmene yüklediği bir diğer rol, ailenin yönlendirilmesi ve eğitilmesidir. Öğretmen; aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olması, evde anne ve babanın da katıldığı kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi gibi okuma alışkanlığı kazandırılacak

¹⁰⁷ Süleyman Çelenk, **Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntemleri**, Atilla Tazebay ve Süleyman Çelenk (ed.), **Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler**, Maya Akademi Yayınları, Ankara, 2008, s.18-19.

¹⁰⁸ **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7. ve 8. Sınıflar)**, age, s.55.

¹⁰⁹ Özbay, **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**, age, s.178.

hususlar hakkında aileyi bilgilendirmelidir.¹¹⁰ Yani; ebeveynler eğitilerek çocukların okumaya karşı ilgileri arttırılmalıdır.¹¹¹

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler günlük hayatla öğrendikleri arasındaki bağlantıyı gördüklerinde, günlük yaşamla bağlantı kurabilecekleri problem çözme etkinlikleri içerisinde yer aldıklarında, grup etkinlikleriyle işbirliği içerisinde çalıştıklarında, yeni bilgiler ışığında öğrendiklerini gözden geçirdiklerinde bilgilerini yapılandırırlar.¹¹² Bu ilkelerden dolayı; öğrencilerin okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurması desteklenmeli, okuma etkinliklerinde grup çalışması yapması özendirilmeli, günlük yaşam problemlerinin çözümünde okuduklarından faydalanması ve okuduklarından hareketle kendi düşüncelerini gözden geçirmesi sağlanmalıdır. Bunlar yapılırken, ders konuları birbiriyle yakın ilişkili olduklarından, öğrencilerin diğer konular ve derslerle, öğrendikleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalıdır.¹¹³ Ayrıca; Türkçe öğretmenleri okumanın öğrencinin sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik durumuna göre farklı bir biçimde geliştiği gerçeğini unutmamalıdır.¹¹⁴

“Yapılandırmacı yaklaşım, okumayı; bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde birey; yazı denilen çizgilerin anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Bu süreçte bireyin ön bilgileri ve zihinsel yapısı önemli roller oynar. Çünkü; metindeki bilgiler, ön bilgilere ve zihinsel yapıya göre seçilerek incelenir. Böylece, ön bilgilerle metindeki bilgiler ilişkilendirilerek zihinsel yapı yeniden düzenlenir. Bu işlemler sonucunda birey yeni bilgileri öğrenir, öğrendiklerini başka durumlara aktarır ve sürekli kendini geliştirir.”¹¹⁵

Yapılandırmacılıkta etkinlikler sınıf dışına taşmalı ve farklı alanlardan yararlanılmalıdır.¹¹⁶ Dolayısıyla; öğrencilerin çevrelerinde bulunan kitaplıklara

¹¹⁰ **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6. 7. ve 8. Sınıflar)**, age, s.55.

¹¹¹ Ali Fuat Arıcı, “**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları**”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2005, s.176.

¹¹² Brooks and Brooks, **The Case For Constructivist Classrooms**, age, s.18-24.

¹¹³ Karadağ ve Korkmaz, age, s.61.

¹¹⁴ Alemdar Yalçın, **Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2006, s.55.

¹¹⁵ Güneş, **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, age, s.118.

¹¹⁶ M. Cevat Yıldırım ve Burhanettin Dönmez, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma”, **Online İlköğretim Dergisi**, cilt:7, sayı:3 s.664-679. (İnternet Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m10.pdf>, e.t.:23.09.2008)

götürülmeleri ve bu kitaplıklardan faydalanmaları gerekmektedir.¹¹⁷ Yapılan araştırmalara göre: “Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve öngörülen araştırmaları gerçekleştirmelerinde kütüphane önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.”¹¹⁸ Yine bu doğrultuda; öğrencilerin geçmiş ile gelecek arasında bağ kurmalarını sağlayacak, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandıracak olan ve güncel bilgiyi sunan gazeteler de okuma etkinliklerinde kullanılabilir.¹¹⁹

2.6.2. Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri

Türkçe öğretmenleri yazılı anlatım konularını dersten önce hazırlamalı ve sınıfta bu konular üzerinde nasıl çalışılacağını belirlemelidir.¹²⁰ Çünkü; öğretmenlerin yeni programdan kaynaklanan rollerini yapabilmeleri onların araştırmacı olmalarına bağlıdır.¹²¹ Yapılandırmacı kurama göre eğitici; bireye bilgiye ulaşması için bilgi sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır.¹²²

Yeni Türkçe öğretim programı bitişik eğik yazının kullanılmasını şart koşmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenilen her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımına göre, yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgilerle anlamlı bağlar kurularak bütünleştirilmektedir. Bu işlem bilginin üst üste konulması değil, bilginin düşünülmesi ve yeniden anlamlandırılmasıdır. Bitişik eğik yazı, bağlantılı yazılan bir yazı olduğu için, öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, çoğu araştırmacı bitişik eğik yazının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olduğunu belirtmektedir.¹²³

Yapılandırmacılıkta öğrenme toplumsal bir etkinliktir ve deneyimlere dayanılarak gerçekleşir. Öğrenilenlerin hayatta anlamlı olması için derslerin ve

¹¹⁷ Kavcar, Oğuzkan ve Sever, age, s.93.

¹¹⁸ Nuri Gömleksiz ve İlhami Bulut, “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 349, 2008, s.38.

¹¹⁹ **İlköğretim 4-8. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Gazete Küpürlerinden Yararlanma**, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, sayı:3, 2008, s.1.

¹²⁰ Öz, *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, age, s.227.

¹²¹ Semra Güven, “Sınıf Öğretmenlerinin Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı :177, 2008, s.228.

¹²² Cevat Celep, **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008, s.115.

¹²³ Güneş Firdevs, “Bitişik Eğik Yazının Yararları”, *Eğitim ve Denetim Dergisi, Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı*, sayı: 17, 2007, s.9-15.

içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekir. Bunun için öğretmenin öğrettiği konuların hayattaki izdüşümlerini öğrenciye göstermesi şarttır.¹²⁴ Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacılığa göre okulda öğrenilenlerin gerçek hayatta etkin olarak kullanılması ve öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantılı hâle getirilmesi lazımdır.¹²⁵ Bundan dolayı, yazılı anlatım çalışmalarında günlük hayatta kullanılan yazım çalışmalarıyla ilgili (mektup yazma vb.) uygulamalar yaptırılmalıdır.¹²⁶

Yapılandırmacılıkta; öğretmen kavramlarla ilgili kendi anlamlarını öğrencilerle paylaşmadan önce öğrenenlerin kavramdan ne anladıklarını araştırır, soru sorduktan sonra öğrenenlere düşünceleri için gerekli zamanı tanır, bireysel farklılıklara uygun seçenekler sunar ve öğrencileri alternatif bilgi kaynaklarını kullanmaya teşvik eder.¹²⁷ Özellikle; süreli yayınlardan ve diğer güncel kaynaklardan yararlanmayı özendirmek, öğrencilerdeki öğrenme isteğini geliştirecek ve öğrenilenlerin yapılandırılmasını sağlayacaktır.¹²⁸

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, öğrenciler düşündüklerini ifade edebilmeli, fikirlerini savunabilmeli ve konu hakkında yorumunu yapabilmelidir.¹²⁹ Bu sebeple, öğrencilerin yazdıkları hakkında yıkıcı bir biçimde eleştirilmemeleri, yazdıklarını rahatlıkla öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşmaları önemlidir. Bu paylaşımlar bir sonraki eğitim etkinlikleri veya yazma çalışmaları için bir fırsata çevrilebilir. Yapılandırmacı öğretmen üzerinde çalışılan konudan hareketle, düşündürücü sorular sorarak, öğrencileri araştırmaya ve derinlemesine bilgi elde etmeye çalışır.¹³⁰ Öğretmen bunları yaparken: “Öğrencileri sürekli olarak öğrenme konusunda cesaretlendirmeli ve motive etmelidir.”¹³¹

Yapılandırmacı yazma çalışmaları güncel olaylarla da gerçekleştirilebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan öğretmen gerçek ve güncel bilgileri,

¹²⁴ Salih Zeki Genç ve Mehmet Yunus Eryaman, “Değişen Değerler ve Eğitim Paradigması”, **Kocatepe Üniversitesi Dergisi**, cilt:9, sayı:1, Afyon, 2007, s.92.

¹²⁵ Deryakulu, age, s.53-77.

¹²⁶ Mustafa Cemiloğlu, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s.227.

¹²⁷ Brooks and Brooks, The Case For Constructivist Classrooms, age, s.1993: 103, 1991:21.

¹²⁸ Ahmet Kapulu, Süheyl Dedeoğlu Okuyucu, Şükran Kaplan, Aliyar Karaca; **6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Koza Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, s.7.

¹²⁹ Nick Selley, **The Art of Constructivist Teaching in The Primary School**, David Fulton Publishers, London, 1999, s.77.

¹³⁰ Erdem, age, s.89.

¹³¹ Cenk Akay, “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2005, s.17.

olayları ve kaynakları kullanarak konuların daha iyi ve kalıcı olmasını sağlar. Öğretmen bunu yaparken dersin bilimsel bir süreç gerektirdiğini düşünmeli ve öğrencilere bir bilim adamı gibi araştırmalar, incelemeler yaptırmalıdır.¹³²

Türkçe dersi yeni öğretim programıyla birlikte okullarımızda görsel sunu eğitimi verilmeye başlanmıştır.¹³³ “Öğrenme süreçlerinde bilgiyi aktarmak için sadece yazılı ya da sözel iletişimin kullanılması öğrenenlerin dünyaya bakış açısını etkilemektedir. Bu yüzden öğrencilerin kendi anlamalarını oluşturmalarını sağlayacak yazılı ve sözlü iletişim yanında, bilginin farklı bakış açılarından çoklu sunumlarının da gerçekleştirilebileceği teknoloji destekli ortamlar kullanılmalıdır.”¹³⁴ Görselliğin bir boyutu da panolardır. Okul-sınıf panolarında yer alan yazılar belirli öğrencilerin, belirli günlerle (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı vb.) ilgili yazılarından ibaret olmamalıdır. Yapılandırmacılık sınıf duvarlarının öğrencilerin kendi çalışmalarıyla dolması gerektiğini ileri sürer.¹³⁵

2.6.3. Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni Türkçe programına göre öğretmen: “Çocuğa özgüven kazanma ve kendini ifade etme konusunda fırsat vermeleri için aileleri yönlendirir. Çeşitli sorularla çocuğun konuşmasının sağlanabileceğini; ayrıca soru sormak ve herhangi bir konuda konuşmak istediğinde, onu dinlemek için mutlaka zaman ayrılması gerektiğini, bütün bunların dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağını vurgular.”¹³⁶

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatması çok önemlidir. Çünkü; birey yeni bir bilgiyi inşa etmek için önceki deneyimlerini kullanarak yeni bir ürün elde edecektir. Bu tür bir öğrenme, bireyin hipotez ya da muhtemel bir çözüm yolu önerirken, yorumlarını ve kendine ait farklı anlamlandırma şekillerini aksettirmesine veya öğrenmiş olduklarını farklı ve daha iyi bir şekilde

¹³² Karadağ ve Korkmaz, age, s.60-61.

¹³³ Şahin ve Şahin, age, s.312.

¹³⁴ Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırmacılık”, Özcan Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007, s.51.

¹³⁵ Marlowe and Page, age, s.60.

¹³⁶ *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6., 7. ve 8. Sınıflar)*, age, s.55.

yapılandırmasına yardımcı olacaktır.¹³⁷ Özellikle, gerçek dünyadaki problemlerin çözümüne yönelik açık uçlu etkinliklerle; öğrencilerin tahmin ve hipotezlerini açıklamalarına, çözümlerini kanıtlarla desteklemelerine, birbirlerinin çözümlerini analiz etmelerine ve kendi çözümlerinin etkililiğini tüm çözümleri gözden geçirerek tekrar değerlendirmelerine fırsat vererek üst düzey düşünceleri sağlanmalıdır. Bu sebeple, farklı bakış açılarından problemlerin irdelenmesi önem kazanmaktadır.¹³⁸ Yapılandırmacılıkta mukayese edilmeyen veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzak olduğu için, öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmeli ve tartışabilmelidirler. Farklı bakış açılarından izlenen bir konuda daha objektif yorumlar yapmak mümkün olabilir.¹³⁹

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında tek yönlü, tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü bakış açıları hakimdir. Bugünün eğitim anlayışı da bu çerçevede çok yönlülüğü sağlamak için çok kaynaklı kabul edilmektedir. Teknolojinin gelişmesi, bilgiye rahatlıkla ulaşılabilmesi, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini değiştirebilecek oranda yayılması eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Böyle bir eğitimde; öğrencilerin gerçek yaşam bağlamları içerisinde sorunlara yeni çözümler bulmaları, birbirinden farklı çözümler yaratmaları, diğer öğrenenler ya da uzmanlar ile işbirliği yapmaları, düşünme şekillerini gözden geçirmeleri ve en sonunda ortaya koyabilecekleri en iyi çözümü sunmaları gerekir.¹⁴⁰ Bunlar yapılırken, önemli olan, öğrencilerin konuşulan konu ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkmasını beklemektir. Çevremizdeki problemlerin genelde çok yönlü olması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin çok yönlü ve kendi düşünce yapılarını oluşturabilmeleri için problemin çözümünü kendilerinin keşfetmesi gerektiğini ön plana çıkarır.¹⁴¹ Dolayısıyla, öğretmen herhangi bir konu hakkında düşüncelerini zorla kabul ettirmeye çalışmamalıdır.¹⁴²

¹³⁷ Arzu Ekinci, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2007, s.20.

¹³⁸ Yurdakul, age, s.51.

¹³⁹ Genç ve Eryaman, age, s.97.

¹⁴⁰ Tuncer Can, “Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 2006, s.283.

¹⁴¹ Mehmet Arif Özerbaş, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:5, sayı:4, 2007, s.611.

¹⁴² Erdem, age, s.87.

Yapılandırmacı öğretmen öğrenenleri hem kendi aralarında hem de kendisiyle iletişim kurmada cesaretlendirir. Öğretmen öğrencilerin ne bildiklerini ve niye bildiklerini tartışarak fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat verir.¹⁴³ Yani; çocuğa bol bol hoşgörüye dayalı konuşma olanağı verilmelidir.¹⁴⁴ Yapılan araştırmalara göre, arkadaşlarının düşüncelerine değer vermeme sınıf içi iletişimi engelleyici faktörlerdendir.¹⁴⁵

Yapılandırmacılıkta öğretmen, öğrenmeyi kitap satırları arasına sıkıştırmamalı, gerçek hayatın içinden almalıdır.¹⁴⁶ Konuşma etkinliklerinde günlük yaşam ve güncel konulardan faydalanılabilmesi, konuşmayla ilgili sınıfta öğrenilen becerilerin günlük hayatta kullanılması sağlanmalıdır. Eğitim, öğrencilerin soyut teori ve bilgilerini uygulayabilecekleri ve uygulama bilgilerinden prensip ve teorileri ortaya koyabilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır.¹⁴⁷

2.6.4.Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rolleri

Hemen hemen tüm öğretmenler öğrenciler ile konuşarak iyi iletişim kurmak isterler. Ancak; yapılandırmacı öğretmenler için öğrenciyi dinleme de en az konuşma kadar önemli bir unsurdur.¹⁴⁸ Çünkü; öğrenciler çoğu zaman kendilerini dinleyen birine ihtiyaç duyarlar.¹⁴⁹ Zaten dinleme eğitimi vermenin en basit fakat; en etkili yolu yetişkinlerin iyi birer dinleyici olarak gençlere model olmasıdır.¹⁵⁰

Yapılandırmacılıkta; içerisinde yaşanılan toplum, çevreden alınan duyular, edinilen izlenimler, kısacası deneyim bilginin kaynağıdır ve bilgi deneysel bir olgu olarak nitelenir.¹⁵¹ Öğrenilenlerin gerçek yaşamla bağlantılı bir biçimde kullanılması, istenen değerlerin tam ve kullanılabilir bir nitelik kazanmasına, öğrencinin kişiliğinin

¹⁴³ Brooks and Brooks, **The Case For Constructivist Classrooms**, age, s.1993: 103, 1991:21.

¹⁴⁴ Tahsin Doğan, **Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber**, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003, s.184-189.

¹⁴⁵ Gülgün Bangir ve Nuray Senemoğlu, “Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışları”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Eskişehir, 1999, s.102.

¹⁴⁶ Yüksel Özden, **Öğrenme ve Öğretme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005, s.72-73.

¹⁴⁷ Atasoy, age, s.6.

¹⁴⁸ Fer ve Cırık, age, s.293.

¹⁴⁹ Hoşcan Ensari ve Burçak Tüysüz, **İlköğretimde Kalite Araçları ve Sınıf İçi Uygulamalar**, Morpa Yayınları, İstanbul, 2007, s.19.

¹⁵⁰ Zeynep Cihangir, **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004, s.57.

¹⁵¹ Derin Yalaz Atay, **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2003, s.8.

bir parçası hâline gelmesine sebep olur.¹⁵² Eğitim sürecinde etkin dinleme kazanılan dinleme becerilerini günlük yaşamda kullanmayla gerçekleşir.¹⁵³

Bu öğrenme yaklaşımına göre; farklı kaynaklardan bilgiler getirilmesi, getirilen bilgilerin birleştirilmesi ve öğrencilerin konuyu yönlendirecek sorular sorması gibi etkinlikler Türkçe dersinde rahatlıkla yapılabilir. Bu etkinlikler yapıldığında; öğrenciler konuya daha farklı bakış açıları ile bakabilecek, farklı bakış açılarını sentezleyerek kendi bakış açılarını oluşturacaklardır.¹⁵⁴ Yapılandırmacılıktaki; “Bilgi, yeni bilgi üretmek için kullanılır”.¹⁵⁵ kuralı ancak araştırmalarla gerçekleştirilebilir. Bu nedenlerle dinleme etkinliğinden önce ve sonra çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin bilimsel, eleştirel ve üretici düşünceleri için yapılması gereken çalışmalardan biri; onları işlenen konu hakkında soru sormaya teşvik etmektir.¹⁵⁶ Öğretmen öğrencilerin birbirlerine düşündürücü, açık uçlu sorular sormalarına izin vermelidir.¹⁵⁷ Fakat; sınıflarda sorulan sorular genelde tek ve net bir cevabı olan kapalı uçlu sorulardır. Halbuki; öğrenciler yüksek kaliteli düşünme soruları sormaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin anlaşılmayan hususlar ile ilgili sorduğu sorular onları araştırma yapmaya sevk edebilir. Anlaşılmayan hususlar ile ilgili sorular, soruyu soran öğrencinin kendisine ait fikirleri yeniden yapılandırmasına, genişletmesine ve onları birbirine bağlamasına yardımcı olur.¹⁵⁸

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yanlış bile olsa öğrencilerin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini söylemesi, fikir alış-verişinde bulunması özendirilir.¹⁵⁹ Bu yaklaşımda, öğrenci problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını üretir ve çözüm yollarıyla ilgili yorumlar yapar.¹⁶⁰ Bunu yapabilmesi için, öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenle tartışarak problemle etkin olarak uğraşabilmesi sağlanmalıdır.¹⁶¹

¹⁵² Birol Vural, **Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004, s.197.

¹⁵³ Cihangir, age, s.65.

¹⁵⁴ Mehmet Arslan, age, s.57.

¹⁵⁵ Özatalay, age, s.52.

¹⁵⁶ Yusuf Avcı, “Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri, Materyalleri, Tarihi Gelişimi ve Değerlendirilmesi”, **Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale, 12 Mayıs 2000, s.389.

¹⁵⁷ Özcan Demirel, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2004, s.236.

¹⁵⁸ Atasoy, age, s.320-326.

¹⁵⁹ Ün Açıkgöz, **Etkili Öğretme ve Öğrenme**, age, s.66.

¹⁶⁰ Özden, age, s.68.

¹⁶¹ Philips Jonas Soltis, **Öğrenme: Perspektifler**, Soner Durmuş (çev.), Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007, s.51.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar alanla ilgili literatür taranarak ele alınmış ve yapılan çalışmalar özetlenerek verilmiştir.

Özkan (2001) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği” adlı deneysel çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ortamlarında grupta çalışmanın düşünme yeteneklerini, başkalarını kabullenme duygusunu, motivasyonu, bir şeyler keşfetme ve sorunları formüle etme becerisini geliştirdiğini saptamıştır.

Erdem (2001) “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” adlı tez çalışmasında yapılandırmacılık yaklaşımını tanıtmış ve ders programlarının öğeleri olarak hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarının bu yaklaşıma göre nasıl hazırlanması gerektiğini inceleyerek program tasarımcılarına çeşitli bilgiler sunmuştur.

Tezci (2002) “Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi” adlı deneysel çalışmasında yapılandırmacı öğrenme tasarımının geleneksel öğretim uygulamalarına göre daha başarılı olduğunu ve bu başarıda çağdaş teknolojilerin önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Koç (2002) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı nicel ve nitel araştırma tekniklerini kullanarak yaptığı çalışmada yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin üst düzey öğrenmelerinin ve problem çözme becerilerinin geleneksel sınıf ortamına göre daha anlamlı çıktığını saptamıştır.

Şaşan (2002) “Yapılandırmacı Öğrenme” adlı çalışmasında yapılandırmacılığın ne olduğunu, yapılandırmacılıkta hedeflerin nasıl belirlendiğini, yapılandırmacılığa göre öğrenme yaşantılarının nasıl düzenlendiğini, yapılandırmacılıkta sınav durumlarının nasıl olması gerektiğini, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretmen ve öğrenci rollerinin neler olduğunu açıklayarak; etkili bir eğitim süreci oluşturabilmeleri için, program geliştirme uzmanlarına ve eğitimcilere yol göstermiştir.

Akar ve Yıldırım (2004) “Oluşturmacı Eğitim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmayı Orta Doğu Teknik

Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki bir örneklem grubuna açık uçlu soruları yönelterek gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak karşılıklı konuşma ve etkileşimlerin bilgiyi oluşturmada etkin olduğu, genel olarak oluşturmacı yaklaşımın motivasyonu arttırdığı, yapılandırmacı etkinliklerin öğrenmenin gerçekçi olmasını sağladığı ve performans değerlendirmenin öğrenmeye katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

“Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları” (2006) isimli 100 ayrı bildiriyle gerçekleştirilen sempozyumda; yapılandırmacılık-öğretim programı, yapılandırmacılık-öğretmen, yapılandırmacılık-öğrenci, yapılandırmacılık-öğrenme ortamı, yapılandırmacılık-çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacılık-eğitim ve öğretim süreci ilişkisi gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili birçok konu çeşitli boyutlarıyla ele alınmış ve irdelenmiştir.

Karadağ ve Korkmaz (2007) editörlüğünde hazırlanan “Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” adlı çalışmada yapılandırmacılıkla ilgili altı başlık oluşturulmuştur: Birinci bölümde eğitimle ilgili temel kavramlar (Eğitim, öğretim vb.), ikinci bölümde öğretim yöntem ve teknikleri, üçüncü bölümde yapılandırmacılıkla ilgili kuramsal çerçeve (Yapılandırmacılığın ne olduğu, önemi vb...), dördüncü bölümde yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken temel koşullar, beşinci bölümde yapılandırmacı öğrenme modelleri, altıncı bölümde yapılandırmacılıkla ilgili çeşitli etkinlik örnekleri üzerinde durularak eğitimin niteliğinin artırılması için yapılan çalışmalara katkıda bulunulmuştur.

Fosnot (2007) editörlüğünde hazırlanmış olan “Oluşturmacılık-Teori, Perspektifler ve Uygulama” adlı kitapta yapılandırmacılıkla ilgili teorik bilgiler ve yapılandırmacılığın farklı disiplinlerle (Dil Becerilerinin Öğretimi, Sanat Öğretimi vb.) ilişkisi ele alınarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının farklı disiplinlerde nasıl uygulanması gerektiği açıklanmıştır .

Fer ve Cırık (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya” adlı çalışmalarında yapılandırmacı öğrenmenin ne olduğunu, yapılandırmacı öğrenmenin kuramsal temellerini, yapılandırmacı öğrenme ortamında uygulanabilecek öğrenme etkinliklerini, yapılandırmacı öğrenmeye uygun ölçme-değerlendirme tekniklerini, yapılandırmacı öğrenme için tasarım modellerini, yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanması ve uygulanması hususlarını ortaya koyarak daha etkili sınıf ortamlarının oluşturulmasına rehberlik etmişlerdir.

Gültekin, Karadağ ve Yılmaz (2007) “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları” adlı çalışmada davranışçılık ve yapılandırmacılık öğrenme kuramları arasındaki farkı izah etmişler, ardından yapılandırmacılığın daha etkili uygulanabilmesi için; öğretim uygulamalarına yansımaları olan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının temel özelliklerini açıklamışlardır.

Arslan (2007) “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar” başlıklı makalede yapılandırmacılığın ne olduğunu, eğitimde yapılandırmacılığın neden uygulanması gerektiğini, yapılandırmacı anlayışa göre nasıl program geliştirilmesi gerektiğini, yapılandırmacılığın çeşitlerini (Sosyal Yapılandırmacılık, Radikal Yapılandırmacılık, Siberetik Yapılandırmacılık) açıklamıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında öğretmenlerin, yapılandırmacılığa uygun olan çoklu ölçme-değerlendirme araçlarını çok fazla kullanmadıklarını ve geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

Özerbaş (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi” konulu deneysel araştırmasında yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı sınıfta matematik başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Akgün “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar” başlıklı nitel araştırma yöntemiyle yaptığı çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımlarla ilgili deneysel çalışma gerçekleştirmiş olan araştırmacıların, bu yaklaşımların kullanılması durumunda eğitimin niteliğinin artacağını ifade eden tespitlerine yer vermiştir. Araştırmaya göre bunun gerçekleşmesi; insan kaynaklarının (Öğretmen, veli, yönetici, öğretim üyeleri) yetiştirilmesine, ortam ve donanım yeterliliği gibi konularda araştırma yapılmasına ve bu araştırma sonuçlarının eğitim sisteminde kullanılmasına bağlıdır. Araştırmada, ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar (Öğrencilerin önceki deneyimlerinin yeni öğrenme şeklini olumsuz etkilemesi vb.) ortaya konulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın tasarım modeli ve değişkenler, çalışma evreni ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

4.1. Tasarım Modeli ve Değişkenler

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın değişkenleri aşağıda gösterilmiştir.

Bağımsız Değişkenler:

1. Cinsiyet
2. Hizmet Yılı
3. Eğitim Durumu

Bağımlı Değişkenler:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe öğretmenlerinin eğitim teknolojileri ve materyalleriyle ilgili uygulama durumları ve görüşleri
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili uygulama durumları ve görüşleri
3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe öğretmenlerinin etkinliklerle ilgili görüşleri
4. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve tekniklerle ilgili uygulama durumları ve görüşleri
5. Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin bazı rolleriyle ilgili uygulama durumları ve görüşleri

4.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçede farklı ilköğretim okullarında görev yapan 181 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

4.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 145 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemle ilgili bilgiler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Örneklemle İlgili Bilgiler

Sıra No	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı n	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı	
			n	%
1	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	2	2	100
2	Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	3	2	66.6
3	Özel Aziziye İlköğretim Okulu	4	4	100
4	Veyis Efendi İlköğretim Okulu	2	2	100
5	Haşim İşcan İlköğretim Okulu	4	4	100
6	23 Temmuz İlköğretim Okulu	2	2	100
7	Maksut Efendi İlköğretim Okulu	1	1	100
8	Hilalkent İlköğretim Okulu	2	2	100
9	Başöğretmen İlköğretim Okulu	3	3	100
10	İbn-i Sina İlköğretim Okulu	3	3	100
11	Nihat Kitapçı İlköğretim Okulu	1	1	100
12	Halit Paşa İlköğretim Okulu	2	2	100
13	Yahya Kemal İlköğretim Okulu	2	2	100
14	Toplu Konut İlköğretim Okulu	3	3	100
15	Celal Akın İlköğretim Okulu	5	4	100
16	Kocatepe İlköğretim Okulu	5	4	100
17	Dumlupınar İlköğretim Okulu	1	1	100
18	Vali Vefik İlköğretim Okulu	4	3	100
19	Şair Nef’i İlköğretim Okulu	5	4	71.4
20	Kayakyolu Ç.M.İ.S. İlköğretim. Okulu	4	3	75
21	Barbaros İlköğretim Okulu	3	3	100
22	Polis Amca İlköğretim Okulu	5	4	100
23	Osman Gazi İlköğretim Okulu	3	2	66.6
24	Aziziye İlköğretim Okulu	2	2	100
25	Mecidiye İlköğretim Okulu	2	2	100
26	50. Yıl İlköğretim Okulu	1	1	100
27	Abdurrahman Şerif İlköğretim Okulu	2	2	100
28	Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	4	3	100
29	Kültür Kurumu İlköğretim Okulu	4	4	100
30	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	1	1	100
31	Şükrüpaşa İlköğretim Okulu	4	4	100
32	Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İlköğretim Okulu	3	3	100
33	Kazım Yurdalan İlköğretim Okulu	2	2	100

Tablo 4.2.'nin devamı:

Sıra No	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı n	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı	
			n	%
34	Vali Hafız Paşa İlköğretim Okulu	2	2	100
35	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	2	2	100
36	İ.M.K.B. İlköğretim Okulu	3	1	33.3
37	TOBB İlköğretim Okulu	2	2	100
38	Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu	1	1	100
39	Özel İstiklal İlköğretim Okulu	2	2	100
40	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	1	1	100
41	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	1	1	100
42	19 Mayıs İlköğretim Okulu	2	2	100
43	Şehitler İlköğretim Okulu	2	2	100
44	Erzurumlu Emrah İlköğretim Okulu	1	1	100
45	Alparslan İlköğretim Okulu	1	1	100
46	Orgeneral Selahattin Demircioğlu İlköğretim Okulu	1	1	100
47	Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim Okulu	3	2	66.6
48	Ömer Duygun İlköğretim Okulu	2	2	100
49	Turgut Özal İlköğretim Okulu	3	2	66.6
50	Saltuk Bey İlköğretim Okulu	4	4	100
51	Yunus Emre İlköğretim Okulu	2	2	100
52	70. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu İlköğretim Okulu	5	4	83.3
53	Atatürk İlköğretim Okulu	4	3	75
54	GAMPO İlköğretim Okulu	7	5	62.5
55	Mehmetçik İlköğretim Okulu	4	1	25
56	Necmettin Karaduman İlköğretim Okulu	2	2	100
57	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	1	50
58	Evren Paşa İlköğretim Okulu	3	3	100
59	Özel Güneş İlköğretim Okulu	2	2	100
60	Edip Somuncuoğlu İlköğretim Okulu	2	2	100
61	Âşık Yaşar Reyhani İlköğretim Okulu	1	1	100
62	23 Nisan İlköğretim Okulu	1	-	0
63	Gazi İlköğretim Okulu	2	-	0
64	75. Yıl Hava Meydanları İlköğretim Okulu	1	-	0
65	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	2	-	0
66	Sabancı İlköğretim Okulu	6	3	50
67	Palandöken İlköğretim Okulu	2	1	50
68	Maraşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	2	-	0
69	Özel Aydın Doğan İlköğretim Okulu	2	-	0
Toplam		181	145	80.1

4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak literatür taraması yapılmış, uzman görüşlerinden ve yapılmış araştırmaların bilgi toplama araçlarından yararlanılarak bir anket formu hazırlanmıştır. Bu veri toplama aracı; uzman görüşleri doğrultusunda örneklemini temsil ettiğine inanılan 10 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış, ardından veri toplama aracında yer alan maddelerin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda, anketin güvenirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anket formunun 1. bölümünde “Kişisel Bilgiler” başlığı altında cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumlarından oluşan bağımsız değişkenler; 2, 3, 4, 5, ve 6. bölümlerinde ise “Eğitim Teknolojileri ve Materyalleri, Ölçme-Değerlendirme, Etkinlikler, Yöntem ve Teknikler, Yapılandırmacı Öğretmenin Bazı Roller” başlıkları altında bağımlı değişkenler oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının “Eğitim Teknolojileri ve Materyalleri” bölümünde 14 madde oluşturulmuş olup; eğitim araçlarının ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin maddelerin puanlamasında “Her zaman” seçeneğine 4, “Genellikle” seçeneğine 3, “Bazen” seçeneğine 2, “Nadiren/Hiç” seçeneğine 1, “Uygun değil” seçeneğine 0 puan verilmiştir. Bu materyallerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin maddelerin puanlamasında ise “Her zaman” seçeneğine 4, “Genellikle” seçeneğine 3, “Bazen” seçeneğine 2, “Nadiren/Hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama aracının “Ölçme-Değerlendirme” bölümünde 16 madde oluşturulmuş olup; ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin maddelerin puanlamasında “Her zaman” seçeneğine 4, “Genellikle” seçeneğine 3, “Bazen” seçeneğine 2, “Nadiren/Hiç” seçeneğine 1, “Uygun değil” seçeneğine 0 puan verilmiştir. Bu ölçme-değerlendirme araçlarının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin maddelerin puanlamasında ise “Her zaman” seçeneğine 4, “Genellikle” seçeneğine 3, “Bazen” seçeneğine 2, “Nadiren/Hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama aracının “Etkinlikler” bölümünde 27 madde oluşturulmuş olup; etkinliklerin çeşitli yönleriyle uygulanmasına ilişkin maddelerin puanlamasında “Tamamen katılıyorum.” seçeneğine 5, “Kısmen katılıyorum.” seçeneğine 4, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılmıyorum.” seçeneğine 2, “Kesinlikle katılmıyorum.” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama aracının “Yöntem ve Teknikler” bölümünde toplam 68 madde oluşturulmuş olup (Bu maddelerin 29’u okuma, 19’u yazma, 10’u konuşma, 10’u dinleme/izleme yöntem ve teknikleriyle ilgilidir.); bu yöntem ve tekniklerin ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin maddelerin puanlamasında “Evet” seçeneğine 3, “Kısmen” seçeneğine 2, “Hayır” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin önem düzeyine ilişkin maddelerin puanlamasında ise “Çok” seçeneğine 3, “Biraz” seçeneğine 2, “Hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama aracının “Yapılandırmacı Öğretmenin Bazı Roller” bölümünde toplam 50 madde oluşturulmuş olup (Bu maddelerin 13’ü okuma, 17’si yazma, 14’ü konuşma, 6’sı dinleme/izlemeyle ilgilidir.); bu rollerin ne sıklıkla yerine getirildiğine ilişkin maddelerin puanlamasında “Evet” seçeneğine 3, “Kısmen” seçeneğine 2, “Hayır” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Bu rollerin önem düzeyine ilişkin maddelerin puanlamasında ise “Çok” seçeneğine 3, “Biraz” seçeneğine 2, “Hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

4.5. Verilerin Toplanması

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” gerekli izinler alındıktan sonra, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının nisan–mayıs aylarında uygulanmıştır.

Anket uygulamalarının tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile görüşülmüş ve ilgili öğretmenlerin uygun bir teneffüs saatinde öğretmenler odasında bulunmaları istenmiştir. Uygulamadan önce öğretmenlere uygulamanın önemi açıklanmış ve öğretmenlerin uygulama ile ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Anketin cevaplandırılması yaklaşık 40 dakika aldığından anketler öğretmenlere 2-3 gün sonra geri alınmak üzere teslim edilmiştir.

4.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistikler

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 4 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 16.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bunlar:

1. Bağımlı örneklem için t testi
2. Bağımsız örneklem için t testi
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
4. LSD post hoc testi

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar alt problemlere bağlı olarak sırasıyla verilmiştir.

5.1. Eğitim Teknolojileri ve Materyallerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerinin ne sıklıkla kullanıldığı ve ne sıklıkla kullanılması gerektiği öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.1.1. Eğitim teknolojileri ve materyallerinin ne sıklıkla kullanıldığı ve ne sıklıkla kullanılması gerektiği ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile bu araçların-gereçlerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5.3: Eğitim Teknolojileri ve Materyallerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği ile İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Bilgisayar-internet	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	2,32	1,01	11,475	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,27	0,68		
TV-Video	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	1,69	0,87	9,592	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	2,54	0,83		
Radyo-kasetçalar	Ne sıklıkla kullanıldığı	143	1,27	0,56	11,805	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	143	2,19	0,84		
Tepegöz	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	1,33	0,64	15,084	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	2,51	0,89		
Projektör	Ne sıklıkla kullanıldığı	141	1,50	0,82	15,539	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	141	2,77	0,88		
Kamera	Ne sıklıkla kullanıldığı	142	1,27	0,64	10,731	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	142	2,05	0,86		
Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	2,38	0,99	10,117	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,10	0,81		

Tablo 5.3'ün devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	1,26	0,60	14,962	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	2,38	0,92		
Sözlük	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	3,57	0,72	5,023	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,85	0,43		
İmla Kılavuzu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	3,47	0,84	6,000	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,83	0,47		
Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	3,35	0,89	6,358	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,76	0,55		
Sınıf Tahtası	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	3,79	0,50	1,519	0,131
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,74	0,55		
Sürelî-Yayınlar (Gazete, dergi)	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	2,28	1,01	11,070	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,10	0,80		
Duvar Gazeteleri	Ne sıklıkla kullanıldığı	145	2,63	1,00	7,341	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	145	3,08	0,88		

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin Türkçe derslerinde “sınıf tahtası” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamsız ($p>0.05$); diğer tüm eğitim teknoloji ve materyalleri ile ilgili farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

“Bilgisayar-internet” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen” iken, bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu; öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Bilgisayar-internet” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin; derslerde bilgisayar-interneti yeterince kullanamadıkları, bu aracın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Tv-video” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen” iken, bu araçların ne sıklıkla kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu; öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Tv-video” kullanma durumu ile bu araçların ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin; derslerde televizyonu ve videoyu yeterince kullanamadıkları, bu araçların daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Radyo-kasetçalar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” iken, bu araçların ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin

aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu; öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Radyo-kasetçalar” kullanma durumu ile bu araçların ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde radyoyu ve kasetçaları hiç/nadiren kullandıkları, bu araçların bazen kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Tepegöz” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Tepegöz” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde tepegözü nadiren kullandıkları, bu aracın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Projektör” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Projektör” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde projektörü bazen kullandıkları, bu aracın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Kamera” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Kamera” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde kamerayı nadiren kullandıkları, bu aracın bazen kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi yeterince kullanamamalarının nedeni; sınıflarda teknolojik araçların olmaması, öğretmenlerin bu araçları kullanabilecek bilgi, beceri ve alışkanlık seviyesine sahip olmaması, eğitimcilerin alışkanlıklarından kurtulamayarak geleneksel araçları tercih etmesi vb. olabilir.

“Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler”i kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler”i kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri

arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimleri bazen kullandıkları, derslerde bu aracın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenlerinin bu materyali yeterince kullanamamalarının nedeni; bu aracın hazırlanmasının zaman alması, ders kitabı ve ders kitabındaki görsellerin yeterli görülmesi vb. olabilir.

“Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar”ı kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar”ı kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklardan hiç yararlanmadıkları, bu araçtan bazen faydalanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenlerinin bu materyali yeterince kullanamamalarının nedeni; bu araçlara ulaşmanın zorluğundan, bu kaynakların azlığından, bu materyallerden yararlanmanın alışkanlık haline gelmemesinden vb. olabilir.

“Sözlük” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Sözlük” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, sözlüğü genellikle kullanmalarına rağmen, bu aracın her zaman kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“İmla kılavuzu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “İmla kılavuzu” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, imla kılavuzunu genellikle kullanmalarına rağmen, bu aracın her zaman kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin, deyimler ve atasözleri sözlüğünü genellikle kullanmalarına rağmen, bu aracın her zaman kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Sözlüğe, imla kılavuzuna ve deyimler ve atasözleri sözlüğüne ulaşabilme olanağının kolaylığı göz önüne alınınca, derslerde bu kaynakların yeterince kullanılmamasının nedeni; bu kaynakları kullanmanın alışkanlık haline getirilememesi, öğrencilerin bu araçları taşımaması, sınıfların kalabalık olması vb. olabilir.

“Sınıf tahtası” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 4 “Her zaman” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama da yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Sınıf tahtası” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Öğretmenler sınıf tahtasını her zaman kullandıklarını ve bu aracın her zaman da kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç sınıf tahtasının hala bir derste kullanılan en önemli araç olduğunu göstermektedir.

“Sürelî-Yayınlar(Gazete, dergi)” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama yaklaşık olarak 2 “Bazen” iken, bu aracın ne sıklıkta kullanılması gerektiğiyle ilgili aritmetik ortalama yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Sürelî-Yayınlar(Gazete, dergi)” kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sürelî-yayınları(Gazete, dergi) bazen kullandıkları, derslerde bu aracın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu materyalin yeterince kullanılmamasının nedeni, maddi imkânsızlıklar, ders kitabı gibi geleneksel araçların yeterli görülmesi vb. olabilir.

“Duvar Gazeteleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri olması gereken kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değerine göre daha düşüktür. Bu değer “Genellikle” değerine yakındır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Duvar Gazeteleri” kullanma durumu ile derslerde bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin duvar gazetelerini bazen kullandıkları, bu materyalin derslerde daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu aracın yeterince kullanılmamasının sebebi; duvar gazetelerinin sadece belirli gün ve haftalarla ilgiliymiş gibi düşünülmesi, Kültür ve Edebiyat Kulübü’nün işlevsel hale getirilmemesi vb. olabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Bilgisayar-internet	Bayan	77	2,25	1,00	0,985	0,326
	Erkek	68	2,41	1,01		
TV-Video	Bayan	76	1,74	0,91	0,616	0,539
	Erkek	68	1,65	0,82		
Radyo-kasetçalar	Bayan	77	1,25	0,57	0,440	0,661
	Erkek	66	1,29	0,55		
Tepegöz	Bayan	76	1,29	0,56	0,873	0,384
	Erkek	68	1,38	0,71		
Projektör	Bayan	76	1,30	0,59	3,012	0,003
	Erkek	67	1,70	0,97		
Kamera	Bayan	77	1,22	0,60	0,870	0,386
	Erkek	67	1,31	0,68		
Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler	Bayan	77	2,47	1,01	1,147	0,253
	Erkek	68	2,28	0,96		
Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar	Bayan	76	1,21	0,52	0,981	0,328
	Erkek	68	1,31	0,67		
Sözlük	Bayan	77	3,69	0,61	2,074	0,040
	Erkek	68	3,44	0,82		
İmla Kılavuzu	Bayan	77	3,60	0,71	2,036	0,044
	Erkek	67	3,31	0,96		
Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü	Bayan	77	3,44	0,79	1,302	0,195
	Erkek	68	3,25	0,98		
Sınıf Tahtası	Bayan	77	3,86	0,42	1,656	0,100
	Erkek	68	3,72	0,57		
Sürelî-Yayınlar (Gazete, dergi)	Bayan	77	2,43	0,97	1,956	0,052
	Erkek	68	2,10	1,04		
Duvar Gazeteleri	Bayan	77	2,87	0,91	3,113	0,002
	Erkek	68	2,37	1,04		

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Projektör”, “Sözlük”, “İmla Kılavuzu” ve “Duvar Gazeteleri” kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar anlamlı ($p<0.05$); “Bilgisayar-internet”, “TV-Video”, “Radyo-kasetçalar”,

“Tepegöz”, “Kamera”, “Ders Kitabı Dışında Temin Edilen Çeşitli Resimler”, “Şair, Halk Ozanı, Gazi Gibi Canlı Kaynaklar”, “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü”, “Sınıf Tahtası” ve “Sürelî-Yayınlar (Gazete, dergi)” açısından farklar anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$).

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Bilgisayar-internet” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen” dir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde bilgisayarı ve interneti yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Tv-video” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen” dir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Radyo-kasetçalar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” tir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Tepegöz” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” tir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde tepegözü kullanamadıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Projektör” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç” iken, erkek öğretmenlerin kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde projektörü bayan öğretmenlere göre daha sık kullandıklarını göstermektedir. Bayan öğretmenlerin projektörü derslerde yeterince kullanamamalarının nedeni projektörün boyutları ve ağırlığı olabilir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Kamera” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık 1 “Nadiren/Hiç” tir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde kamerayı kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimleri yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklardan yararlanmadıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Sözlük” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Her zaman” iken, erkek öğretmenlerin sözlük kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin Türkçe derslerinde sözlüğü erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “İmla kılavuzu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Her zaman” iken, erkek öğretmenlerin imla kılavuzu kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin Türkçe derslerinde imla kılavuzunu erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde deyimler ve atasözleri sözlüğünü çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Sınıf tahtası” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde sınıf tahtasını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Sürelî Yayınlar(Gazete, dergi)” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde sürelî yayınları(Gazete, dergi) yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Duvar Gazeteleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle” iken, erkek öğretmenlerin imla kılavuzu kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin Türkçe derslerinde duvar gazetelerini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5.5: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Bilgisayar-internet	1-5 yıl	49	2,29	1,08	0,064	0,938
	6-10 yıl	59	2,36	0,98		
	11-25 yıl	37	2,32	0,97		
TV-Video	1-5 yıl	49	1,51	0,77	1,773	0,174
	6-10 yıl	58	1,76	0,92		
	11-25 yıl	37	1,84	0,90		
Radyo-kasetçalar	1-5 yıl	49	1,18	0,39	1,941	0,147
	6-10 yıl	58	1,24	0,51		
	11-25 yıl	36	1,42	0,77		
Tepegöz	1-5 yıl	49	1,24	0,56	2,732	0,069
	6-10 yıl	58	1,28	0,62		
	11-25 yıl	37	1,54	0,73		
Projektör	1-5 yıl	49	1,55	0,89	1,469	0,234
	6-10 yıl	59	1,56	0,88		
	11-25 yıl	35	1,29	0,52		
Kamera	1-5 yıl	49	1,29	0,74	0,108	0,897
	6-10 yıl	59	1,27	0,64		
	11-25 yıl	36	1,22	0,48		
Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler	1-5 yıl	49	2,47	1,02	1,651	0,195
	6-10 yıl	59	2,20	0,98		
	11-25 yıl	37	2,54	0,93		
Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar	1-5 yıl	49	1,24	0,60	0,198	0,820
	6-10 yıl	58	1,29	0,70		
	11-25 yıl	37	1,22	0,42		
Sözlük	1-5 yıl	49	3,67	0,63	1,172	0,313
	6-10 yıl	59	3,58	0,72		
	11-25 yıl	37	3,43	0,83		
İmla Kılavuzu	1-5 yıl	49	3,53	0,71	0,227	0,797
	6-10 yıl	59	3,42	0,93		
	11-25 yıl	36	3,44	0,88		
Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü	1-5 yıl	49	3,51	0,65	1,299	0,276
	6-10 yıl	59	3,24	1,02		
	11-25 yıl	37	3,32	0,91		
Sınıf Tahtası	1-5 yıl	49	3,82	0,44	0,080	0,923
	6-10 yıl	59	3,78	0,46		
	11-25 yıl	37	3,78	0,63		
Sürelî-Yayınlar (Gazete, dergi)	1-5 yıl	49	2,37	1,01	0,567	0,568
	6-10 yıl	59	2,17	1,09		
	11-25 yıl	37	2,32	0,88		
Duvar Gazeteleri	1-5 yıl	49	2,41	0,91	2,041	0,134
	6-10 yıl	59	2,71	1,08		
	11-25 yıl	37	2,81	0,94		

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları açısından aralarındaki farklar anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$). Bu bulgular, öğretmenlerin Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarında öğretmenlikteki hizmet yılının etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Bilgisayar-internet” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Tv-video” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Radyo-kasetçalar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Tepegöz” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde tepegözü kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Projektör” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde projektörü yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Kamera” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde kamerayı kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimleri yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar”ı kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklardan yararlanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Sözlük” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu tüm mesleki

kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde sözlükleri yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “İmla kılavuzu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde İmla kılavuzu çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu aracı çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Sınıf tahtası” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde sınıf tahtasını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Sürelî Yayınlar(Gazete, dergi)”ı kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu araçları yeterince kullanmadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Duvar Gazeteleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde duvar gazetelerini çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis non-parametrik varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.6’da verilmiştir.

Tablo 5.6: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Eğitim Teknolojileri ve Materyallerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S	Ki-kare	P
Bilgisayar-internet	Yüksek okul	5	2,00	1,00	5,790	,055
	Fakülte	118	2,25	0,97		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,82	1,10		
TV-Video	Yüksek okul	5	1,40	0,55	,370	,831
	Fakülte	117	1,68	0,83		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,82	1,14		
Radyo-kasetçalar	Yüksek okul	5	1,20	0,45	,651	,722
	Fakülte	116	1,24	0,50		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,41	0,80		
Tepegöz	Yüksek okul	5	1,40	0,89	3,784	,151
	Fakülte	117	1,38	0,67		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,09	0,29		
Projektör	Yüksek okul	5	1,00	0,00	2,432	,296
	Fakülte	117	1,50	0,81		
	Yüksek lisans/doktora	21	1,52	0,93		
Kamera	Yüksek okul	5	1,20	0,45	,438	,803
	Fakülte	117	1,25	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,36	0,79		
Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler	Yüksek okul	5	2,00	0,71	,824	,662
	Fakülte	118	2,38	0,96		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,45	1,18		
Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar	Yüksek okul	5	1,00	0,00	4,252	,119
	Fakülte	117	1,21	0,51		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,55	0,96		
Sözlük	Yüksek okul	5	3,40	1,34	3,830	,147
	Fakülte	118	3,64	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,27	0,88		
İmla Kılavuzu	Yüksek okul	5	3,40	1,34	,798	,671
	Fakülte	117	3,50	0,81		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,32	0,95		
Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü	Yüksek okul	5	3,00	1,41	,179	,914
	Fakülte	118	3,37	0,86		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,32	0,95		
Sınıf Tahtası	Yüksek okul	5	3,40	1,34	,140	,932
	Fakülte	118	3,81	0,46		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,82	0,39		
Süreli-Yayınlar (Gazete, dergi)	Yüksek okul	5	1,60	0,55	2,356	,308
	Fakülte	118	2,30	0,97		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	1,25		
Duvar Gazeteleri	Yüksek okul	5	2,40	1,14	,788	,674
	Fakülte	118	2,62	1,00		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,77	0,97		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları açısından aralarındaki farklar anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$). Bu bulgular öğretmenlerin Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumlarında öğretmenlikteki hizmet yılının etkisinin olmadığını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bilgisayar-internet” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde bilgisayar-interneti yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Tv-video” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde televizyonu ve videoyu yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Radyo-kasetçalar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde radyoyu ve kasetçaları kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Tepegöz” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde tepegözü kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Projektör” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde projektörü yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Kamera” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde kamerayı kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimleri yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Nadiren/Hiç”tir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklardan yararlanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sözlük” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu Farklı eğitim

durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde sözlükleri çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “İmla kılavuzu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde imla kılavuzu çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde deyimler ve atasözleri sözlüğünü çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sınıf tahtası” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Her zaman”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde sınıf tahtasını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sürelî-Yayınlar(Gazete, dergi)” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde süreli-yayınları(Gazete, dergi) yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Duvar Gazeteleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalamalar yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde duvar gazetelerini çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

5.2. Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe derslerinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerinde kullandıkları yöntemler cinsiyetlerine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.2.1. Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne sıklıkla kullanıldığı ve ne sıklıkla kullanılması gerektiği ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile bu yöntemlerin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7: Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Ne Sıklıkla Kullanıldığı ve Ne Sıklıkla Kullanılması Gerektiği İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Çoktan Seçmeli Testler	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	3,11	0,81	4,928	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,36	0,77		
Seviye Tespit Sınavı	Ne sıklıkla kullanıldığı	143	2,57	1,07	9,455	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	143	3,42	0,81		
Açık Uçlu Yazılı Sınav	Ne sıklıkla kullanıldığı	143	2,77	1,02	4,569	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	143	3,04	0,84		
Tutum Ölçekleri (Ön ve Son Tutum Ölçekleri)	Ne sıklıkla kullanıldığı	142	1,99	0,88	8,822	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	142	2,69	0,91		
Akran Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	140	1,81	0,83	9,043	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	140	2,52	0,85		
Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	142	2,37	1,02	7,351	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	142	2,97	0,92		
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	2,58	1,01	6,804	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,10	0,88		
Grup Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	141	2,15	0,93	8,284	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	141	2,72	0,94		
Okuma Becerisi Gözlem Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	2,54	1,05	6,623	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,08	0,91		
Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	2,42	1,03	7,258	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,01	0,95		
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	Ne sıklıkla kullanıldığı	143	2,43	1,11	8,278	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	143	3,10	0,94		
Performans Ödevi Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	3,14	0,97	3,173	0,002
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,37	0,85		
Proje Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	3,15	0,96	3,697	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,39	0,87		
Ürün Dosyası Değerlendirme Formu	Ne sıklıkla kullanıldığı	144	2,69	1,05	5,331	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	144	3,14	0,99		
Öz Değerlendirme Formları (Ürün Dosyası Öz Değerlendirme Formu vb.)	Ne sıklıkla kullanıldığı	143	2,42	1,04	6,563	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	143	2,94	1,03		
Görüşme	Ne sıklıkla kullanıldığı	135	2,84	1,00	6,071	0,000
	Ne sıklıkla kullanılması gerektiği	135	3,30	0,79		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile bunların ne sıklıkla kullanılmasına ilişkin görüşleri arasındaki farkların hepsi anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu bulgular öğretmenlerin Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile bu yöntemlerin ne sıklıkta kullanılmaları gerektiğine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

“Çoktan Seçmeli Testler”i kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,11 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,36’dır. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Çoktan Seçmeli Testler”i kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli testleri önem düzeyine göre daha çok kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Seviye Tespit Sınavı” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,57 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,42’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Seviye Tespit Sınavı” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında seviye tespit sınavlarının önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Açık Uçlu Yazılı Sınav” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,77 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,04’tür. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Açık Uçlu Yazılı Sınav” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında açık uçlu yazılı sınavların önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Tutum Ölçekleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,99 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,69’dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Tutum Ölçekleri”ni kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında tutum ölçeklerinin önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Akran Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,81 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,52’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirilmede “Akran Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında akran değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,37 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,97’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında konuşma becerisini değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,58 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,10’dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirilmede “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirilmede yazılı anlatım değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Grup Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,15 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,72’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Grup Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında grup değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,54 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,08’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirilmede “Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında okuma becerisi gözlem formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,42 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,01’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında dinleme/izleme becerisi gözlem formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Okuma Becerisi Kontrol Listesi” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,43 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,10’dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Okuma Becerisi Kontrol Listesi” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında okuma becerisi kontrol listesinin önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Performans Ödevi Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,14 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,37’dir. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Performans Ödevi Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında performans ödevi değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Proje Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,15 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,39’dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Proje Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında proje değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,69 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,14’tür. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında ürün dosyası değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Öz Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,42 iken, bu yöntemin ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,94’tür. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirmede “Öz Değerlendirme Formu” kullanma durumu ile bu ölçme aracının ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında öz dosyası değerlendirme formunun önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Görüşme” yöntemini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,84 iken, bu ölçme aracını ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,30’dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme etkinliklerinde “Görüşme” yöntemini kullanma durumu ile bu aracın ne sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarında görüşme yönteminin önem düzeyine göre daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

5.2.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantısız örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Çoktan Seçmeli Testler	Bayan	77	3,09	0,79	0,307	,759
	Erkek	68	3,13	0,83		
Seviye Tespit Sınavı	Bayan	76	2,63	1,09	0,736	,463
	Erkek	68	2,50	1,04		
Açık Uçlu Yazılı Sınav	Bayan	77	2,94	1,06	2,083	,039
	Erkek	68	2,59	0,93		
Tutum Ölçekleri (Ön ve Son Tutum Ölçekleri)	Bayan	75	2,05	0,85	0,960	,338
	Erkek	68	1,91	0,91		
Akran Değerlendirme Formu	Bayan	75	1,95	0,84	2,012	,046
	Erkek	67	1,67	0,79		
Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu	Bayan	76	2,51	0,95	1,888	,061
	Erkek	67	2,19	1,08		
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	Bayan	77	2,64	0,99	0,814	,417
	Erkek	68	2,50	1,03		
Grup Değerlendirme Formu	Bayan	74	2,22	0,91	1,011	,314
	Erkek	68	2,06	0,94		
Okuma Becerisi Gözlem Formu	Bayan	77	2,64	1,04	1,121	,264
	Erkek	68	2,44	1,06		
Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu	Bayan	77	2,55	1,01	1,469	,144
	Erkek	68	2,29	1,05		
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	Bayan	77	2,62	1,10	2,221	,028
	Erkek	68	2,22	1,08		
Performans Ödevi Değerlendirme Formu	Bayan	77	3,40	0,82	3,561	,001
	Erkek	68	2,85	1,04		
Proje Değerlendirme Formu	Bayan	77	3,35	,86	2,608	,010
	Erkek	68	2,94	1,03		
Ürün Dosyası Değerlendirme Formu	Bayan	77	2,88	1,03	2,312	,022
	Erkek	68	2,49	1,04		
Öz Değerlendirme Formları (Ürün Dosyası Öz Değerlendirme Formu vb.)	Bayan	76	2,61	1,10	2,154	,033
	Erkek	68	2,24	0,95		
Görüşme	Bayan	72	2,92	0,98	,972	,333
	Erkek	64	2,75	1,02		

Tablo incelendiğinde; “Açık Uçlu Yazılı Sınav”, “Akran Değerlendirme Formu”, “Okuma Becerisi Kontrol Listesi”, “Performans Ödevi Değerlendirme Formu”, “Proje Değerlendirme Formu”, “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” ve “Öz Dosyası Değerlendirme Formu” ölçme araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşler arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). “Çoktan Seçmeli Testler”, “Seviye Tespit Sınavı”, “Tutum Ölçekleri”, “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu”, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu”, “Grup Değerlendirme Formu” ve “Görüşme” yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin görüşler arasındaki farklar ise anlamsız çıkmıştır ($p > 0.05$).

Bu bulgular bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak “Açık Uçlu Yazılı Sınav”, “Akran Değerlendirme Formu”, “Okuma Becerisi Kontrol Listesi”, “Performans Ödevi Değerlendirme Formu”, “Proje Değerlendirme Formu”, “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu”, “Öz Dosyası Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Çoktan Seçmeli Testleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde çoktan seçmeli testleri yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Seviye Tespit Sınavı” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde seviye tespit sınavlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Açık Uçlu Yazılı Sınav” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 2,94 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,59’dur. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirmede açık uçlu yazılı sınavları daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Tutum Ölçekleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme değerlendirmede tutum ölçeklerini bazen kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Akran Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 1,95 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 1,67’dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirilmede akran değerlendirme formlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşma becerisini değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazılı anlatım değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Grup Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde grup değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma becerisi gözlem formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisi gözlem formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Okuma Becerisi Kontrol Listesi” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 2,62 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,22’dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirilmede okuma becerisi kontrol listelerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Performans Ödevi Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,40 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması

2,85'dir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme performans ödevi değerlendirme formlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin "Proje Değerlendirme Formu" kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,35 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,94'tür. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme proje değerlendirme formlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin "Ürün Dosyası Değerlendirme Formu" kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 2,88 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,49'dur. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme ürün dosyası değerlendirme formlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin "Öz Değerlendirme Formu" kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama 2,61 iken, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,24'tür. Bu bulgu bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme öz değerlendirme formlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin "Görüşme" yöntemini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 "Genellikle"dir. Bu bulgu bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu ölçme aracını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

5.2.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantısız örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Çoktan Seçmeli Testler	1-5 yıl	49	2,96	0,82	2,145	,121
	6-10 yıl	59	3,27	0,74		
	11-25 yıl	37	3,05	0,88		
Seviye Tespit Sınavı	1-5 yıl	48	2,56	1,07	,029	,972
	6-10 yıl	59	2,59	1,13		
	11-25 yıl	37	2,54	0,99		
Açık Uçlu Yazılı Sınav	1-5 yıl	49	2,73	1,08	,061	,941
	6-10 yıl	59	2,78	0,93		
	11-25 yıl	37	2,81	1,08		
Tutum Ölçekleri (Ön ve Son Tutum Ölçekleri)	1-5 yıl	48	2,10	0,86	,651	,523
	6-10 yıl	59	1,93	0,93		
	11-25 yıl	36	1,92	0,84		
Akran Değerlendirme Formu	1-5 yıl	48	1,94	0,81	1,044	,355
	6-10 yıl	58	1,71	0,77		
	11-25 yıl	36	1,83	0,91		
Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	2,49	0,82	1,290	,279
	6-10 yıl	58	2,40	1,08		
	11-25 yıl	36	2,14	1,15		
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	2,65	0,83	,295	,745
	6-10 yıl	59	2,56	1,09		
	11-25 yıl	37	2,49	1,10		
Grup Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	2,14	0,79	,117	,890
	6-10 yıl	58	2,10	0,99		
	11-25 yıl	35	2,20	1,02		
Okuma Becerisi Gözlem Formu	1-5 yıl	49	2,65	0,93	,732	,483
	6-10 yıl	59	2,56	1,12		
	11-25 yıl	37	2,38	1,09		
Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu	1-5 yıl	49	2,47	0,94	,060	,942
	6-10 yıl	59	2,41	1,10		
	11-25 yıl	37	2,41	1,07		
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	1-5 yıl	49	2,55	1,04	,431	,650
	6-10 yıl	59	2,36	1,14		
	11-25 yıl	37	2,41	1,14		
Performans Ödevi Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	3,22	0,85	1,728	,181
	6-10 yıl	59	3,24	0,95		
	11-25 yıl	37	2,89	1,10		
Proje Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	3,24	0,80	1,554	,215
	6-10 yıl	59	3,24	0,99		
	11-25 yıl	37	2,92	1,09		
Ürün Dosyası Değerlendirme Formu	1-5 yıl	49	2,84	0,99	,727	,485
	6-10 yıl	59	2,59	1,08		
	11-25 yıl	37	2,68	1,08		
Öz Değerlendirme Formları (Ürün Dosyası Öz Değerlendirme Formu vb.)	1-5 yıl	49	2,57	0,96	1,361	,260
	6-10 yıl	58	2,26	1,05		
	11-25 yıl	37	2,51	1,12		
Görüşme	1-5 yıl	48	2,94	0,89	1,286	,280
	6-10 yıl	55	2,67	1,06		
	11-25 yıl	33	2,97	1,05		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklar anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$). Bu bulgular öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak; öğretmenlerin hizmet yılının ölçme değerlendirme yöntemleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Çoktan Seçmeli Testleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde çoktan seçmeli testleri yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Seviye Tespit Sınavı” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde seviye tespit sınavları yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Açık Uçlu Yazılı Sınav” yöntemini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde açık uçlu yazılı sınavları yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Tutum Ölçekleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde tutum ölçeklerini yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Akran Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde akran değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşma becerisi değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazılı anlatım değerlendirme formlarını çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Grup Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde grup değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma becerisi gözlem formlarını çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisi gözlem formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Okuma Becerisi Kontrol Listesi” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma becerisi kontrol listelerini yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Performans Ödevi Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde performans ödevi değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Proje Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde proje değerlendirme formlarını çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde ürün dosyası değerlendirme formlarını çoğu zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Öz Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde öz değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Görüşme” yöntemini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu ölçme aracını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

5.2.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla kruskal-wallis non-parametrik varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.10'da verilmiştir.

Tablo 5.10: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Çoktan Seçmeli Testler	Yüksek okul	5	2,80	0,84	2,387	,303
	Fakülte	118	3,08	0,81		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,32	0,78		
Seviye Tespit Sınavı	Yüksek okul	5	2,20	0,45	1,144	,564
	Fakülte	117	2,56	1,04		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	1,32		
Açık Uçlu Yazılı Sınav	Yüksek okul	5	1,80	0,84	4,740	,093
	Fakülte	116	2,80	0,97		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,86	1,17		
Tutum Ölçekleri (Ön ve Son Tutum Ölçekleri)	Yüksek okul	5	1,80	1,30	0,600	,741
	Fakülte	117	2,00	0,87		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,84		
Akran Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	1,80	1,30	0,341	,843
	Fakülte	117	1,81	0,81		
	Yüksek lisans/doktora	21	1,86	0,79		
Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	2,00	1,22	2,711	,258
	Fakülte	117	2,43	1,03		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,10	0,89		
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	2,40	1,14	1,404	,496
	Fakülte	118	2,62	1,00		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,36	1,00		
Grup Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	1,80	1,30	1,590	,452
	Fakülte	117	2,18	0,94		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,00	0,77		
Okuma Becerisi Gözlem Formu	Yüksek okul	5	2,20	1,30	2,505	,286
	Fakülte	118	2,61	1,04		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	1,03		
Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu	Yüksek okul	5	2,00	1,41	3,246	,197
	Fakülte	117	2,50	1,03		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,94		
Okuma Becerisi Kontrol	Yüksek okul	5	2,00	1,41	0,768	,681

Tablo 5.10'un devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Listesi	Fakülte	118	2,46	1,10		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	1,10		
Performans Ödevi Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	2,80	1,10	0,969	,616
	Fakülte	118	3,18	0,94		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,05	1,09		
Proje Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	3,00	0,71	0,579	,749
	Fakülte	118	3,16	0,97		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,18	1,01		
Ürün Dosyası Değerlendirme Formu	Yüksek okul	5	2,80	1,10	0,089	,956
	Fakülte	118	2,69	1,07		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	0,95		
Öz Değerlendirme Formları (Ürün Dosyası Öz Değerlendirme Formu vb.)	Yüksek okul	5	2,00	1,22	3,890	,143
	Fakülte	118	2,51	1,05		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,10	0,89		
Görüşme	Yüksek okul	5	2,50	1,73	2,353	,308
	Fakülte	118	2,80	0,94		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,10	1,14		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından aralarındaki farklar anlamsız çıkmıştır($p>0.05$). Bu bulgular öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerinde öğretmenlikteki eğitim durumunun etkisinin olmadığını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Çoktan Seçmeli Testleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde çoktan seçmeli testleri yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Seviye Tespit Sınavı” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde seviye tespit sınavlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Açık Uçlu Yazılı Sınav” yöntemini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde açık uçlu yazılı sınavları yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Tutum Ölçekleri” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm

öğretmenlerin Türkçe derslerinde tutum ölçeklerini yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Akran Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde akran değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde Konuşma becerisini değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazılı anlatım değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Grup Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde grup değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma becerisi gözlem formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisi gözlem formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma Becerisi Kontrol Listesi” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma becerisi kontrol listelerini yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Performans Ödevi Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3

“Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde performans ödevi değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Proje Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde proje değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde ürün dosyası değerlendirme formlarını yeterince kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öz Değerlendirme Formu” kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Bazen”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde öz değerlendirme formlarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Görüşme” ölçme aracını kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Genellikle”dir. Bu bulgu tüm öğretmenlerin Türkçe derslerinde görüşme yöntemini yeterince kullandıklarını göstermektedir.

5.3. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yaptıkları Etkinliklerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; öğretmenlerin Türkçe derslerinde etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşleri cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.3.1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.11: Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	N	$\bar{X}$	S.S.
Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.	145	4,30	0,89
Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.	145	3,94	0,97
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.	143	3,30	1,33
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.	145	2,96	1,40
Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.	145	2,77	1,38
Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum.	145	4,03	1,03
Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler-konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.	145	2,88	1,37
Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum.	145	3,38	1,30
Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.	145	4,34	0,82
Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.	144	3,73	1,20
Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.	145	3,18	1,29
Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	145	3,63	1,19
Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.	144	2,68	1,20
Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.	145	3,19	1,18
Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.	143	3,47	1,15
Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	145	3,88	1,24
Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum	145	3,42	1,35
Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.	145	4,57	0,68
Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma,, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.	144	3,94	0,91
Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.	144	3,92	1,23
Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.	145	3,31	1,27
Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.	144	3,06	1,41
Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.	145	4,12	1,27
Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	144	3,36	1,46
Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlıyor musunuz?	145	3,99	1,07
Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.	145	4,76	0,48
Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.	145	2,48	1,27

Tablo incelendiğinde;

“Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 4,30 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işlediklerini göstermektedir.

“Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,94 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguladıklarını göstermektedir.

“Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,30 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikleri yapıp yapamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Çok zaman aldığı için öğrenci çalışmadaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,96 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapıp yapamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,77 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip olup olmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 4,03 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin karar alma sürecine öğrencilerini kısmen kattıklarını göstermektedir.

“Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,88 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin programı aynen uygulamak zorunda olduklarını düşündükleri için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini alıp almadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,38 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci

görüşlerini alarak düzenleyip düzenleyemedikleri konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 4,34 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

“Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,73 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemlediklerini göstermektedir.

“Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,18 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından yararlanıp yararlanamadıklarını gözleme konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,63 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,68 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin etkinlikleri yaparken emir verip vermedikleri ve zor kullanıp kullanmadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,19 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi toplama ve etkinlikleri bu doğrultuda işleyip işleyemedikleri konusunda kararsız olduğunu göstermektedir.

“Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,47 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayıp tasarlamama ve bu etkinlikleri yaptırıp yaptırmadıkları konusunda kararsız olduğunu göstermektedir.

“Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,88 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,42 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uyup uymadığını düşünme ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 4,57 olup “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermektedir.

“Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,94 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptıklarını göstermektedir.

“Çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,92 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıklarını göstermektedir.

“Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,31 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,06 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapıp yapamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Dil bilgisi etkinliklerini işlemeyen önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 4,12 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerini işlemeyen önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 3,36 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olup olmadığı konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

“Etkinlikleri işlemeyen önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,99 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin etkinlikleri işlemeyen önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağladıklarını göstermektedir.

“Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 4,76 olup “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu öğretmenlerin kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağladıklarını göstermektedir.

“Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik değeri ortalama 2,48 olup “Kararsızım.”dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını kendilerinin yapıp yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

5.3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantısız örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.	Bayan	77	4,39	0,71	1,342	,182
	Erkek	68	4,19	1,05		
Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.	Bayan	77	3,78	1,07	2,217	,028
	Erkek	68	4,13	0,81		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.	Bayan	75	3,49	1,31	1,831	,069
	Erkek	68	3,09	1,34		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.	Bayan	77	3,01	1,33	0,497	,620
	Erkek	68	2,90	1,48		
Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.	Bayan	77	2,90	1,34	1,147	,253
	Erkek	68	2,63	1,42		
Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum. (Örneğin; yazma hedeflerini – konularını ve bu hedeflerle – konularla ilgili etkinlikleri belirlerken öğrenci görüşlerini alıyorum.)	Bayan	77	3,96	1,01	0,829	,408
	Erkek	68	4,10	1,05		
Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.	Bayan	77	2,95	1,34	0,609	,544
	Erkek	68	2,81	1,42		
Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum. (Örneğin; yapılacak etkinliğe göre sınıfta U yerleşim düzenini, öğrenci görüşlerini de alarak, oluşturuyorum vb.)	Bayan	77	3,31	1,30	0,664	,508
	Erkek	68	3,46	1,31		
Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.	Bayan	77	4,39	0,71	0,808	,420
	Erkek	68	4,28	0,93		
Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.	Bayan	76	3,76	1,20	0,360	,720
	Erkek	68	3,69	1,20		
Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (İnternet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.	Bayan	77	3,04	1,36	1,394	,166
	Erkek	68	3,34	1,20		
Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	Bayan	77	3,68	1,14	0,439	,661
	Erkek	68	3,59	1,25		
Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.	Bayan	76	2,53	1,18	1,643	,103
	Erkek	68	2,85	1,20		
Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.(Örneğin; müziksel zekâya sahip birini müzik öğretmeniyle görüşerek tespit ediyor ve ilgili öğrenciyi Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için müzikle ilgili etkinliklere yönlendiriyorum.)	Bayan	77	3,17	1,09	0,188	,851
	Erkek	68	3,21	1,28		
Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.	Bayan	76	3,54	1,19	0,785	,434
	Erkek	67	3,39	1,10		

Tablo 5.12'nin devamı:

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	Bayan	77	3,81	1,23	0,801	,424
	Erkek	68	3,97	1,26		
Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum	Bayan	77	3,47	1,36	0,443	,659
	Erkek	68	3,37	1,35		
Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.	Bayan	77	4,66	0,62	1,694	,092
	Erkek	68	4,47	0,74		
Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma,, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.	Bayan	77	4,03	0,93	1,253	,212
	Erkek	67	3,84	0,88		
Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste Kısmen katılıyorum sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.	Bayan	76	3,93	1,20	0,181	,857
	Erkek	68	3,90	1,26		
Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.	Bayan	77	3,36	1,22	0,535	,593
	Erkek	68	3,25	1,33		
Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.	Bayan	77	3,10	1,33	0,376	,707
	Erkek	67	3,01	1,50		
Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.	Bayan	77	4,21	1,21	0,840	,402
	Erkek	68	4,03	1,35		
Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	Bayan	76	3,25	1,45	0,965	,336
	Erkek	68	3,49	1,47		
Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlıyor musunuz? (Örneğin; dinleme - izleme etkinliğinden önce: "Dinleme/izlemenizin nedenleri neler olabilir?" gibi sorularla öğrencilerin dinleme/izleme amacını belirlemesini sağlıyor musunuz?)	Bayan	77	4,03	1,12	0,392	,695
	Erkek	68	3,96	1,01		
Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.	Bayan	77	4,78	0,45	0,554	,581
	Erkek	68	4,74	0,51		
Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.	Bayan	77	2,49	1,28	0,108	,914
	Erkek	68	2,47	1,26		

Tablo incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin "Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uygulama" durumuna ilişkin görüşleri

arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Diğer tüm etkinlik durumlarına ilişkin görüşler arasındaki farklar anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$).

Bu bulgular bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uygulama”larına ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işleme”lerine ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 olup “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işlediklerini göstermektedir.

Bayan öğretmenlerin “Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uygulama”larına ilişkin aritmetik ortalama 3,78 “Kısmen katılıyorum.” iken, erkek öğretmenlerin bu uygulamayla ilgili aritmetik ortalaması 4,13 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikleri oluşturup sınıfta daha fazla uyguladıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamadıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip olmadığını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen

katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin karar alma sürecine öğrencilerini kattıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin programı aynen uygulamak zorunda olduklarını düşündükleri için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini alıp almama konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenleyip düzenlemedikleri konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemlediklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından yararlanıp yararlanamadıklarını gözleme konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu

düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri yaparken emir verip vermedikleri ve zor kullanıp kullanmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi toplayı toplamadıkları ve etkinlikleri bu doğrultuda işleyip işlemedikleri konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayıp tasarlamama ve bu etkinlikleri yaptırıp yaptırmadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünme

ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmama hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uygulayıp uygulayamadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin zaman yetmemesi, sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yaptırıp yaptıramadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Dil bilgisi etkinliklerini işlemeyen önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur.

Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olup olmadığı hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağladıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağladıklarını göstermektedir.

Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin “Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu hem bayan hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını kendilerinin yapıp yapmadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

5.3.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5.13: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.	1-5 yıl	49	4,37	0,73	,283	,754
	6-10 yıl	58	4,24	1,07		
	11-25 yıl	35	4,30	0,78		
Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.	1-5 yıl	49	3,92	0,89	,317	,729
	6-10 yıl	58	3,90	1,06		
	11-25 yıl	35	4,05	0,94		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.	1-5 yıl	49	2,92	1,37	3,236	,042
	6-10 yıl	58	3,55	1,39		
	11-25 yıl	35	3,41	1,09		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.	1-5 yıl	49	2,69	1,37	3,480	,033
	6-10 yıl	58	3,32	1,34		
	11-25 yıl	35	2,73	1,43		
Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.	1-5 yıl	49	2,67	1,38	,825	,440
	6-10 yıl	58	2,95	1,39		
	11-25 yıl	35	2,62	1,38		
Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum. (Örneğin; yazma hedeflerini – konularını ve bu hedeflerle – konularla ilgili etkinlikleri belirlerken öğrenci görüşlerini alıyorum.)	1-5 yıl	49	4,12	0,97	1,945	,147
	6-10 yıl	58	3,83	1,15		
	11-25 yıl	35	4,22	0,85		
Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.	1-5 yıl	49	2,73	1,35	,777	,462
	6-10 yıl	58	3,05	1,44		
	11-25 yıl	35	2,81	1,29		
Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum. (Örneğin; yapılacak etkinliğe göre sınıfta U yerleşim düzenini, öğrenci görüşlerini de alarak, oluşturuyorum vb.)	1-5 yıl	49	3,43	1,31	,052	,949
	6-10 yıl	58	3,36	1,32		
	11-25 yıl	35	3,35	1,30		
Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.	1-5 yıl	49	4,37	0,81	,170	,844
	6-10 yıl	58	4,36	0,76		
	11-25 yıl	35	4,27	0,93		
Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.	1-5 yıl	49	3,96	1,08	2,698	,071
	6-10 yıl	58	3,76	1,21		
	11-25 yıl	35	3,36	1,27		
Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (İnternet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.	1-5 yıl	49	3,29	1,40	,252	,777
	6-10 yıl	58	3,14	1,32		
	11-25 yıl	35	3,11	1,13		
Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	1-5 yıl	49	3,49	1,26	,705	,496
	6-10 yıl	58	3,76	1,15		
	11-25 yıl	35	3,62	1,16		
Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.	1-5 yıl	49	2,79	1,18	1,903	,153
	6-10 yıl	58	2,80	1,23		
	11-25 yıl	35	2,35	1,14		
Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.(Örneğin; müziksel zekâyâ sahip birini müzik öğretmeniyle görüşerek tespit ediyor ve ilgili öğrenciyi Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için müzikle ilgili etkinliklere yönlendiriyorum.)	1-5 yıl	49	2,98	1,16	3,625	,029
	6-10 yıl	58	3,08	1,26		
	11-25 yıl	35	3,62	0,95		

Tablo 5.13'ün devamı:

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.	1-5 yıl	49	3,45	1,14	,574	,565
	6-10 yıl	58	3,38	1,18		
	11-25 yıl	35	3,64	1,13		
Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	1-5 yıl	49	3,57	1,29	6,218	,003
	6-10 yıl	58	4,31	1,02		
	11-25 yıl	35	3,62	1,32		
Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum	1-5 yıl	49	3,27	1,35	1,587	,208
	6-10 yıl	58	3,66	1,38		
	11-25 yıl	35	3,24	1,28		
Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.	1-5 yıl	49	4,57	0,61	,151	,860
	6-10 yıl	58	4,54	0,73		
	11-25 yıl	35	4,62	0,72		
Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma,, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.	1-5 yıl	49	3,69	1,02	4,048	,020
	6-10 yıl	58	3,95	0,80		
	11-25 yıl	35	4,25	0,84		
Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste Kısmen katılıyorum sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.	1-5 yıl	49	3,81	1,33	,757	,471
	6-10 yıl	58	4,07	1,10		
	11-25 yıl	35	3,81	1,29		
Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.	1-5 yıl	49	3,41	1,21	,310	,734
	6-10 yıl	58	3,31	1,28		
	11-25 yıl	35	3,19	1,37		
Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.	1-5 yıl	49	3,06	1,38	2,009	,138
	6-10 yıl	58	3,29	1,41		
	11-25 yıl	35	2,69	1,41		
Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.	1-5 yıl	49	3,73	1,43	3,710	,027
	6-10 yıl	58	4,37	1,08		
	11-25 yıl	35	4,24	1,26		
Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	1-5 yıl	49	3,37	1,44	2,443	,091
	6-10 yıl	58	3,10	1,45		
	11-25 yıl	35	3,78	1,46		
Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlıyor musunuz? (Örneğin; dinleme - izleme etkinliğinden önce: "Dinleme/izlemenizin nedenleri neler olabilir?" gibi sorularla öğrencilerin dinleme/izleme amacını belirlemesini sağlıyor musunuz?)	1-5 yıl	49	3,76	1,23	4,715	,010
	6-10 yıl	58	3,92	0,95		
	11-25 yıl	35	4,43	0,90		
Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.	1-5 yıl	49	4,73	0,53	,689	,504
	6-10 yıl	58	4,73	0,49		
	11-25 yıl	35	4,84	0,37		
Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.	1-5 yıl	49	2,39	1,22	,386	,680
	6-10 yıl	58	2,59	1,29		
	11-25 yıl	35	2,43	1,32		

Öğretmenlerin hizmet yılına göre “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.”, “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.”, “Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.”, “Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.”, “Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.”, “Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” ve “Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” durumlarına ilişkin farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer tüm durumlara ilişkin farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular öğretmenlerin hizmet yılına göre “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.”, “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.”, “Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.”, “Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.”, “Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.”, “Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum” ve “Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” durumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemdeki öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işlediklerini göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguladıklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin çok zaman aldığını düşündükleri için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikleri daha az yaptıklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri daha az yaptıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip olup olmadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin karar alma sürecine öğrencilerini kattıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin programı aynen uygulamak zorunda olduklarını düşündükleri için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini alıp almadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki

öğretmenlerin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenleyip düzenlemedikleri konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemlediklerini göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından yararlanıp yararlanamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken emirler verip vermeme ve zor kullanıp kullanmama hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin “Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu

mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili daha fazla bilgi topladıklarını ve etkinlikleri bu doğrultuda işlediklerini göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayıp tasarlamama ve bu etkinlikleri yaptırıp yaptırmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin “Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğine daha fazla katıldıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uyup uymadığını düşünme ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermektedir.

Mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin “Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.” görüşüne

diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 11-25 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla oranda derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yaptıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uygulayıp uygulamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin zaman yetmemesi, sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapıp yapamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin “Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha az katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğuna katılmadıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin dil bilgisi

ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olup olmadığını düşünme konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin “Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” görüşüne diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha az katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemesini daha az sağladıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağladıklarını göstermektedir.

Tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin “Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu tüm mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını kendilerinin yapıp yapmadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

5.3.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde etkinlikleri uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.14’te verilmiştir.

Tablo 5.14: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Etkinlikleri Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Kikare	P
Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.	Yüksek okul	5	4,37	0,73	,736	,692
	Fakülte	118	4,24	1,07		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,30	0,78		
Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.	Yüksek okul	5	3,92	0,89	1,000	,606
	Fakülte	118	3,90	1,06		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,05	0,94		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.	Yüksek okul	5	2,92	1,37	4,057	,132
	Fakülte	118	3,55	1,39		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,41	1,09		
Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.	Yüksek okul	5	2,69	1,37	8,806	,012
	Fakülte	118	3,32	1,34		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,73	1,43		
Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.	Yüksek okul	5	2,67	1,38	4,810	,090
	Fakülte	118	2,95	1,39		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,62	1,38		
Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum. (Örneğin; yazma hedeflerini – konularını ve bu hedeflerle – konularla ilgili etkinlikleri belirlerken öğrenci görüşlerini alıyorum.)	Yüksek okul	5	4,12	0,97	,497	,780
	Fakülte	118	3,83	1,15		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,22	0,85		
Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.	Yüksek okul	5	2,73	1,35	6,395	,041
	Fakülte	118	3,05	1,44		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,81	1,29		
Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum. (Örneğin; yapılacak etkinliğe göre sınıfta U yerleşim düzenini, öğrenci görüşlerini de alarak, oluşturuyorum vb.)	Yüksek okul	5	3,43	1,31	,962	,618
	Fakülte	118	3,36	1,32		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,35	1,30		
Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.	Yüksek okul	5	4,37	0,81	,908	,635
	Fakülte	118	4,36	0,76		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,27	0,93		
Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.	Yüksek okul	5	3,96	1,08	3,554	,169
	Fakülte	118	3,76	1,21		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,36	1,27		
Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.	Yüksek okul	5	3,29	1,40	,907	,635
	Fakülte	118	3,14	1,32		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,11	1,13		
Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	Yüksek okul	5	3,49	1,26	4,207	,122
	Fakülte	118	3,76	1,15		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,62	1,16		
Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.	Yüksek okul	5	2,79	1,18	2,791	,248
	Fakülte	118	2,80	1,23		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,35	1,14		
Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.(Örneğin; müziksel zekâyâ sahip birini müzik öğretmeniyle görüşerek tespit ediyor ve ilgili öğrenciyi Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için müzikle ilgili etkinliklere yönlendiriyorum.)	Yüksek okul	5	2,98	1,16	,840	,657
	Fakülte	118	3,08	1,26		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,62	0,95		

Tablo 5.14'ün devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Kikare	P
Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.	Yüksek okul	5	3,45	1,14	1,699	,428
	Fakülte	118	3,38	1,18		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,64	1,13		
Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	Yüksek okul	5	3,57	1,29	,440	,803
	Fakülte	118	4,31	1,02		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,62	1,32		
Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünüyorum ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum	Yüksek okul	5	3,27	1,35	,940	,625
	Fakülte	118	3,66	1,38		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,24	1,28		
Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.	Yüksek okul	5	4,57	0,61	1,071	,585
	Fakülte	118	4,54	0,73		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,62	0,72		
Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma,, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.	Yüksek okul	5	3,69	1,02	,215	,898
	Fakülte	118	3,95	0,80		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,25	0,84		
Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste Kısmen katılıyorum sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.	Yüksek okul	5	3,81	1,33	,900	,638
	Fakülte	118	4,07	1,10		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,81	1,29		
Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.	Yüksek okul	5	3,41	1,21	1,381	,501
	Fakülte	118	3,31	1,28		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,19	1,37		
Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.	Yüksek okul	5	3,06	1,38	3,096	,213
	Fakülte	118	3,29	1,41		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,69	1,41		
Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.	Yüksek okul	5	3,73	1,43	2,580	,275
	Fakülte	118	4,37	1,08		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,24	1,26		
Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.	Yüksek okul	5	3,37	1,44	1,774	,412
	Fakülte	118	3,10	1,45		
	Yüksek lisans/doktora	22	3,78	1,46		
Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlıyor musunuz? (Örneğin; dinleme - izleme etkinliğinden önce: “Dinleme/izlemenizin nedenleri neler olabilir?” gibi sorularla öğrencilerin dinleme/izleme amacını belirlemesini sağlıyor musunuz?)	Yüksek okul	5	3,76	1,23	1,167	,558
	Fakülte	118	3,92	0,95		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,43	0,90		
Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.	Yüksek okul	5	4,73	0,53	,329	1,139
	Fakülte	118	4,73	0,49		
	Yüksek lisans/doktora	22	4,84	0,37		
Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.	Yüksek okul	5	2,39	1,22	,848	,566
	Fakülte	118	2,59	1,29		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,43	1,32		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” ve “Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.” durumlarına ilişkin farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer uygulamalara ilişkin farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” ve “Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.” durumları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işlediklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguladıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin çok zaman aldığını düşündükleri için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikleri yapamadıklarını göstermektedir.

Fakülte mezunu olan öğretmenlerin “Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.” görüşüne diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu fakülte mezunu öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri diğer öğretmenlere göre daha az yaptıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip olup olmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin karar alma sürecine öğrencilerini kattıklarını göstermektedir.

Fakülte mezunu olan öğretmenler “Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.” görüşüne diğer öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu bulgu fakülte mezunu olan öğretmenlerin programın hedefleri-konuları ve bu hedefler-konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini daha az aldıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenleyip düzenleyemedikleri hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemlediklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından yararlanıp yararlanamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken emirler veriyor ve zor kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken emirler verip vermedikleri ve zor kullanıp kullanmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendikleriyle ilgili bilgi toplamayıp toplamadıkları ve etkinlikleri bu doğrultuda işleyip işlemedikleri konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayıp tasarlamama ve bu etkinlikleri yapıp yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki

öğretmenlerin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünüyor ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemimize uymadığını düşünme ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmama hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullanıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı derste sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uygulayıp uygulamadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.”

durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin zaman yetmemesi, sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapıp yapamadıkları hususunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğuna katıldıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünme konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 4 “Kısmen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemeyi sağladıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 5 “Tamamen katılıyorum.”dur. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağladıklarını göstermektedir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Kararsızım.”dır. Bu bulgu farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen

kelimelerin açıklamalarını kendilerinin yapıp yapmadıkları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

5.4. Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.4.1. Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumuna ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.15’de verilmiştir.

Tablo 5.15: Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutuyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,56	0,56	5,109	,000
	Önem durumu	144	2,79	0,41		
Sessiz okuma yaptırırken kendiniz de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oluyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,65	0,60	5,126	,000
	Önem durumu	144	2,87	0,38		
Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,61	0,59	4,496	,000
	Önem durumu	143	2,80	0,43		
Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,71	0,52	4,279	,000
	Önem durumu	143	2,85	0,41		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları soruyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,11	0,81	5,677	,000
	Önem durumu	143	2,43	0,67		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi	Kullanma durumu	142	1,53	0,67	8,276	,000

Tablo 5.15'in devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
grubunda sesli okuma yapmasını sağlıyor musunuz?	Önem durumu	142	1,99	0,67		
Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında mı yapıyorsunuz?	Kullanma durumu	144	2,29	0,83	5,742	,000
	Önem durumu	144	2,63	0,60		
Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutuyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,07	0,75	5,271	,000
	Önem durumu	143	2,34	0,66		
Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,35	0,79	6,633	,000
	Önem durumu	144	2,68	0,58		
Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	141	1,99	0,73	8,635	,000
	Önem durumu	141	2,48	0,58		
Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartıyor musunuz?	Kullanma durumu	141	1,59	0,70	7,854	,000
	Önem durumu	141	2,00	0,80		
Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini istiyor musunuz?	Kullanma durumu	142	2,13	0,71	7,686	,000
	Önem durumu	142	2,50	0,62		
Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,10	0,64	7,349	,000
	Önem durumu	143	2,48	0,58		
Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekiyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,54	0,64	5,603	,000
	Önem durumu	144	2,79	0,42		
Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,36	0,69	6,069	,000
	Önem durumu	144	2,65	0,54		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,57	0,60	5,149	,000
	Önem durumu	143	2,78	0,43		
Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,20	0,74	7,452	,000
	Önem durumu	143	2,59	0,58		
Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,65	0,56	3,358	,001
	Önem durumu	144	2,78	0,45		

Tablo 5.15'in devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Öğrencilere metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazıyor ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	142	2,13	0,73	7,325	,000
	Önem durumu	142	2,54	0,58		
Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,00	0,74	7,903	,000
	Önem durumu	144	2,42	0,61		
Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,13	0,70	6,743	,000
	Önem durumu	143	2,49	0,57		
Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,15	0,82	3,900	,000
	Önem durumu	143	2,37	0,69		
Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	1,85	0,82	7,886	,000
	Önem durumu	143	2,30	0,64		
Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,06	0,71	6,584	,000
	Önem durumu	144	2,46	0,66		
“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,49	0,66	4,240	,000
	Önem durumu	143	2,70	0,54		
Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,31	0,67	6,973	,000
	Önem durumu	144	2,67	0,52		
Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürüyor musunuz?	Kullanma durumu	144	1,83	0,69	9,432	,000
	Önem durumu	144	2,38	0,61		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,47	0,59	5,229	,000
	Önem durumu	144	2,72	0,47		
Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,59	0,56	5,399	,000
	Önem durumu	144	2,81	0,41		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem ve tekniklerin ne kadar önemli görüldüğüne ilişkin görüşler arasındaki farkların tümü anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

“Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,56 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Sessiz okuma yaptırırken öğretmenlerin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olması” uygulamasının kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,65 iken; bu değer, öğretmenlerin bu etkinliği ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,87’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin sessiz okuma yaptırırken kendilerinin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,61 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,80’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘ ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak almalarının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,71 iken; bu değer,

öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,85'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,11 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,43'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sormanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,53 iken, bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 1,99'dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Biraz” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlamanın biraz önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği çok az kullandıkları söylenebilir.

“Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,29 iken; bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,63'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin

aritmetik ortalama değeri 2,07 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,34'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutmanın önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,35 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,68'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,99 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,48'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,59 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,00'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Biraz”dır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkarttırmanın biraz önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,13 iken; bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,50’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini istemenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,10 iken; bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,48’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlamanın önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,54 iken; bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,36 iken; bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,65’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanımanın

çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,57 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,78’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,20 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,59’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,65 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken öğrencilerden yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,13 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,54’ten küçüktür. Kullanma

durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını öğrencilere buldurmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,00 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,42’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” iken, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği kısmen kullandıkları söylenebilir.

“Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,13 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,49’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,15 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,37’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,85 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,30’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,06 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,46’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı? gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,49 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,70’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen önem düzeyine göre bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,31 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,67’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin okunan

metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,83 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,38’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” iken, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği kısmen kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,47 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,72’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

“Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama” etkinliğinin kullanılma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,59 iken; bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri 2,81’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

5.4.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutuyor musunuz?	Bayan	77	2,56	0,55	,161	,873
	Erkek	68	2,57	0,58		
Sessiz okuma yaptırırken kendiniz de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oluyor musunuz?	Bayan	77	2,68	0,57	,434	,665
	Erkek	68	2,63	0,62		
Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alıyor musunuz?	Bayan	76	2,72	0,58	2,452	,015
	Erkek	68	2,49	0,59		
Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapıyor musunuz?	Bayan	77	2,70	0,54	,225	,822
	Erkek	68	2,72	0,48		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları soruyor musunuz?	Bayan	77	2,11	0,84	,102	,919
	Erkek	68	2,10	0,79		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	1,62	0,74	1,856	,066
	Erkek	67	1,42	0,55		
Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında mı yapıyorsunuz?	Bayan	77	2,36	0,81	1,041	,300
	Erkek	68	2,22	0,84		
Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutuyor musunuz?	Bayan	77	2,13	0,75	1,052	,295
	Erkek	68	2,00	0,73		
Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,43	0,72	1,255	,212
	Erkek	68	2,26	0,86		
Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,09	0,72	1,889	,061
	Erkek	67	1,87	0,72		
Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartıyor musunuz?	Bayan	77	1,68	0,70	1,786	,076
	Erkek	68	1,47	0,68		
Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini istiyor musunuz?	Bayan	77	2,19	0,67	1,286	,201
	Erkek	68	2,04	0,74		
Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,21	0,64	2,386	,018
	Erkek	68	1,96	0,63		
Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekiyor musunuz?	Bayan	77	2,58	0,61	,799	,426
	Erkek	68	2,50	0,66		
Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıyor musunuz?	Bayan	77	2,49	0,58	2,576	,011
	Erkek	68	2,21	0,76		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,68	0,55	2,308	,022
	Erkek	67	2,45	0,63		

Tablo 5.16'nın devamı:

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,30	0,71	1,609	,110
	Erkek	68	2,10	0,76		
Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiriyor musunuz?	Bayan	77	2,73	0,48	1,824	,070
	Erkek	68	2,56	0,63		
Öğrencilere metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazıyor ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,22	0,69	1,732	,085
	Erkek	68	2,01	0,76		
Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,05	0,69	,904	,368
	Erkek	68	1,94	0,79		
Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,25	0,65	2,003	,047
	Erkek	68	2,01	0,74		
Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,29	0,75	2,136	,034
	Erkek	68	2,00	0,88		
Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	1,78	0,79	,866	,388
	Erkek	68	1,90	0,85		
Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,09	0,63	,520	,604
	Erkek	68	2,02	0,79		
“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,66	0,53	3,343	,001
	Erkek	68	2,31	0,74		
Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,29	0,65	,468	,640
	Erkek	68	2,34	0,70		
Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürüyor musunuz?	Bayan	77	1,84	0,71	,177	,860
	Erkek	68	1,82	0,69		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,53	0,50	1,231	,220
	Erkek	68	2,41	0,67		
Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,60	0,54	,098	,922
	Erkek	68	2,59	0,58		

Tablo incelendiğinde “Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma”, “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama”, “Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma”, “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama”, “Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme”, “Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama”, ‘Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?’ gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama” etkinliklerini kullanma durumları açısından bayan ve erkek öğretmenlerin aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde okumada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okuttukları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Sessiz okuma yaptırırken öğretmenlerin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olması” uygulamasını kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin sessiz okuma yaptırırken kendileri de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oldukları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,72 iken; bu değer erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 2,49’dan büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin “Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla

ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma etkinliğini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yaptıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma” etkinliğini kullanma durumu yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama sorularını bazen sordukları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma” etkinliği kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün

olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,21 iken; bu değer erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 1,96’dan büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez

okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,49 iken; bu değer erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 2,21’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,68 iken; bu değer, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 2,45’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlamayı kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını öğrencilerin bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını öğrencilerden bulmalarını isteme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sorma ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,25 iken; bu değer, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 2,01’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sorma ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,29 iken; bu değer erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri 2,00’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı? gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,66 iken; bu değer erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri olan 2,31’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı? gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirleme ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

5.4.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5.17: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutuyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,57	0,54	,333	,717
	6-10 yıl	59	2,53	0,60		
	11-25 yıl	37	2,62	0,55		
Sessiz okuma yaptırırken kendiniz de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oluyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,65	0,63	,458	,633
	6-10 yıl	59	2,61	0,62		
	11-25 yıl	37	2,73	0,51		
Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,71	0,54	3,818	,024
	6-10 yıl	58	2,45	0,68		
	11-25 yıl	37	2,73	0,45		
Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,63	0,60	1,752	,177
	6-10 yıl	59	2,69	0,50		
	11-25 yıl	37	2,84	0,37		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları soruyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,96	0,84	1,308	,274
	6-10 yıl	59	2,17	0,85		
	11-25 yıl	37	2,22	0,71		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,57	0,74	,550	,578
	6-10 yıl	59	1,46	0,70		
	11-25 yıl	36	1,58	0,50		
Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında mı yapıyorsunuz?	1-5 yıl	49	2,31	0,77	,006	,994
	6-10 yıl	59	2,29	0,85		
	11-25 yıl	37	2,30	0,88		
Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutuyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,10	0,80	,733	,482
	6-10 yıl	59	1,98	0,71		
	11-25 yıl	37	2,16	0,73		
Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,41	0,79	1,985	,141
	6-10 yıl	59	2,20	0,85		
	11-25 yıl	37	2,51	0,65		
Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,02	0,75	2,334	,101
	6-10 yıl	57	1,84	0,70		
	11-25 yıl	37	2,16	0,69		
Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,71	0,76	3,202	,044
	6-10 yıl	59	1,41	0,62		
	11-25 yıl	37	1,68	0,67		

Tablo 5.17'nin devamı:

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini istiyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,14	0,68	1,026	,361
	6-10 yıl	59	2,03	0,76		
	11-25 yıl	37	2,24	0,64		
Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,06	0,66	,592	,554
	6-10 yıl	59	2,05	0,65		
	11-25 yıl	37	2,19	0,62		
Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekiyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,55	0,61	,053	,948
	6-10 yıl	59	2,53	0,70		
	11-25 yıl	37	2,57	0,55		
Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,35	0,72	2,032	,135
	6-10 yıl	59	2,25	0,68		
	11-25 yıl	37	2,54	0,61		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,61	0,61	1,963	,144
	6-10 yıl	59	2,46	0,62		
	11-25 yıl	36	2,69	0,52		
Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,24	0,69	2,163	,119
	6-10 yıl	59	2,07	0,74		
	11-25 yıl	37	2,38	0,76		
Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,71	0,50	1,811	,167
	6-10 yıl	59	2,54	0,65		
	11-25 yıl	37	2,73	0,45		
Öğrencilere metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazıyor ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	48	2,10	0,72	,397	,673
	6-10 yıl	59	2,08	0,77		
	11-25 yıl	37	2,22	0,67		
Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,92	0,70	2,184	,116
	6-10 yıl	59	1,93	0,78		
	11-25 yıl	37	2,22	0,67		
Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,23	0,71	1,945	,147
	6-10 yıl	59	2,00	0,72		
	11-25 yıl	37	2,24	0,64		
Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	48	2,13	0,84	1,573	,211
	6-10 yıl	59	2,05	0,82		
	11-25 yıl	37	2,35	0,79		
Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,94	0,83	1,159	,317
	6-10 yıl	59	1,71	0,79		
	11-25 yıl	37	1,89	0,84		
Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,02	0,69	2,944	,056
	6-10 yıl	59	1,95	0,73		
	11-25 yıl	37	2,30	0,66		

Tablo 5.17'nin devamı:

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	P
“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,65	0,56	2,820	,063
	6-10 yıl	59	2,36	0,69		
	11-25 yıl	37	2,51	0,69		
Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,35	0,63	3,508	,033
	6-10 yıl	59	2,15	0,71		
	11-25 yıl	37	2,51	0,61		
Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürüyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,73	0,70	3,986	,021
	6-10 yıl	59	1,75	0,63		
	11-25 yıl	37	2,11	0,74		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,53	0,62	,327	,722
	6-10 yıl	59	2,44	0,57		
	11-25 yıl	37	2,46	0,61		
Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,55	0,61	,419	,658
	6-10 yıl	59	2,64	0,52		
	11-25 yıl	37	2,57	0,55		

“Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma”, “Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma”, “Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama”, “Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme” etkinliklerini kullanma durumları öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okumada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknik etkinlikleri açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Sessiz okuma yaptırırken öğretmenlerin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olması” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet

kademelerindeki öğretmenlerin sessiz okuma yaptırırken kendilerinin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oldukları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri hizmet yılı diğer öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma uygulamasını daha az yaptıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma uygulamasını yaptıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma” etkinliğini kullanma durumu yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma uygulamasını bazen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma” etkinliğini kullanma durumuna değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri diğer hizmet yılındaki öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma uygulamasını daha az yaptıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her

bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini az istedikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme”

etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazma ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci

gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuduğunuz kitap ile daha önce okunan diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama” durumu değeri diğer hizmet yılı kademelerindeki öğretmenlerden düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet yılı kademelerindeki öğretmenlere göre öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama uygulamasını daha az kullandıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin “Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer hizmet yılı kademelerindeki öğretmenlerden düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet yılı kademelerindeki öğretmenlere göre tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme uygulamasını daha az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

5.4.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde okuma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutuyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	,103	,950
	Fakülte	118	2,58	0,53		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,67		
Sessiz okuma yaptırırken kendiniz de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oluyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	2,475	,290
	Fakülte	118	2,64	0,58		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,77	0,61		
Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,314	,314
	Fakülte	118	2,59	0,62		
	Yüksek lisans/doktora	21	2,76	0,44		

Tablo 5.18'in devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	4,889	,087
	Fakülte	118	2,75	0,49		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,60		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları soruyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,84	2,209	,331
	Fakülte	118	2,16	0,78		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,91	0,97		
Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	1,212	,545
	Fakülte	117	1,56	0,70		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,36	0,49		
Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında mı yapıyorsunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	,091	,956
	Fakülte	118	2,30	0,82		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	0,88		
Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutuyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	1,572	,456
	Fakülte	118	2,08	0,73		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,79		
Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,699	,259
	Fakülte	118	2,40	0,78		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,09	0,87		
Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	,050	,975
	Fakülte	116	1,99	0,73		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,72		
Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,55	1,674	,433
	Fakülte	118	1,61	0,69		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,45	0,74		
Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini istiyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	1,243	,537
	Fakülte	118	2,14	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,71		
Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,00	4,613	,100
	Fakülte	118	2,14	0,63		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,82	0,73		

Tablo 5.18'in devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekiyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,400	,301
	Fakülte	118	2,53	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	0,65		
Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,921	,631
	Fakülte	118	2,36	0,69		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	0,70		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	1,199	,549
	Fakülte	117	2,60	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	0,73		
Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	1,00	1,537	,464
	Fakülte	118	2,25	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,05	0,79		
Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,579	,748
	Fakülte	118	2,64	0,55		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	0,65		
Öğrencilere metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazıyor ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,107	,349
	Fakülte	117	2,09	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	0,83		
Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	,516	,773
	Fakülte	118	1,98	0,73		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,05	0,84		
Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,84	1,591	,451
	Fakülte	118	2,17	0,68		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,79		
Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfta hep bir ağızdan okunmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	1,10	,410	,815
	Fakülte	117	2,14	0,80		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,23	0,92		

Tablo 5.18'in devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	2,369	,306
	Fakülte	118	1,88	0,81		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,64	0,90		
Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	1,026	,599
	Fakülte	118	2,08	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,00	0,76		
“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	3,720	,156
	Fakülte	118	2,50	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,59	0,67		
Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,111	,946
	Fakülte	118	2,31	0,66		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,78		
Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürüyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	2,540	,281
	Fakülte	118	1,80	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,05	0,65		
Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	10,433	,005
	Fakülte	118	2,48	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,64	0,58		
Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	3,535	,171
	Fakülte	118	2,62	0,54		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,67		

“Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama” etkinliğini kullanma durumu açısından öğretmenlerin eğitim durumuna göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde okumada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı

eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutma uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sessiz okuma yaptırırken kendilerinin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olması” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sessiz okuma yaptırırken kendilerinin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olma uygulamasını yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: ‘Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?’ vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sessiz okuma etkinliklerinden sonra: “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?” vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alma uygulamasını yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma uygulamasını yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma” etkinliğini kullanma durumu yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları sorma uygulamasını bazen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlama uygulamasını çok az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında yapma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat verme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma uygulamasını hiç yapmadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu

cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteme uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmesine imkân tanıma uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade

ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettirme uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken öğrencilerin yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metnin devamının tahmin edilmesi için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamını okurken öğrencilerin yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormasına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat verme uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan

okunmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasını sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı? gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “ Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını; benzerlikleri tespit etmesini sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını sağlama uygulamasını az kullandıkları söylenebilir.

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer öğretim durumundaki

öğretmenlerden düşüktür. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu öğretmenlerin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirleme ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama uygulamasını diğer öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesini sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

5.5. Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.5.1. Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumuna ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19: Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediğinizde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,77	0,47	3,845	,000
	Önem durumu	145	2,89	0,31		
Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce siz bir metni özetleyip, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösteriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,42	0,62	7,053	,000
	Önem durumu	144	2,76	0,46		
Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamayı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,69	0,51	5,222	,000
	Önem durumu	144	2,89	0,32		
Öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,28	0,65	9,840	,000
	Önem durumu	145	2,74	0,47		
Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,62	0,55	6,183	,000
	Önem durumu	145	2,88	0,33		
Öğrencilere okul dışında yazdıklarını sizinle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,50	0,60	5,720	,000
	Önem durumu	145	2,76	0,43		
Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yapıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,06	0,73	9,897	,000
	Önem durumu	145	2,59	0,51		
Yazma çalışmalarından önce öğrencilerinizi ilgili konu hakkında bilgilendiriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,75	0,48	4,232	,000
	Önem durumu	144	2,91	0,29		
Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,03	0,66	10,481	,000
	Önem durumu	145	2,59	0,55		
Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirliyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,19	0,65	7,699	,000
	Önem durumu	144	2,58	0,55		
Bir metnin bölümlerinden bir kısmını veriyor ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,56	0,59	5,724	,000
	Önem durumu	144	2,82	0,40		

Tablo 5.19'un devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Öğrencilerinize okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,30	0,73	7,073	,000
	Önem durumu	145	2,68	0,54		
Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,45	0,66	7,711	,000
	Önem durumu	145	2,83	0,41		
Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,74	0,70	12,847	,000
	Önem durumu	145	2,46	0,61		
Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlıyor musunuz?(Örneğin; Öğrencilerin dinlenen bir müzikten sonra kendilerinde uyandırdığı duyguları ve düşünceleri yazmalarını sağlıyor musunuz?)	Kullanma durumu	145	1,83	0,74	11,994	,000
	Önem durumu	145	2,52	0,58		
Sınıfı küçük gruplara ayırıp her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,61	0,70	12,857	,000
	Önem durumu	145	2,38	0,59		
Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,54	0,67	14,008	,000
	Önem durumu	145	2,31	0,62		
Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,34	0,69	8,516	,000
	Önem durumu	145	2,79	0,46		
Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıyor musunuz? (Belli bir konunun bütün öğrencilerce değişik değişik türlerde yazılmasını sağlıyor musunuz?)	Kullanma durumu	145	2,22	0,74	8,099	,000
	Önem durumu	145	2,68	0,58		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile bu yöntem-tekniklerin önem durumlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkların tümü anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri

2,77'dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,89'dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenenin veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme" etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,42'dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,76'dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsaması, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatma" etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,69'dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,89'dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsaması, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları hatırlatmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama" etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,28'dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri 2,74'ten küçüktür. Kullanma durumu "Kısmen" seçeneğine daha yakın iken, önem durumu "Çok" seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden,

kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı verme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,62’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,88’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere okul dışında yazdıklarını kendileriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin verme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,50’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,76’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere okul dışında yazdıklarını kendileriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,06’dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,59’dan küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,75’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik

ortalama değeri 2,91'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,03'tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,59'dan küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği biraz kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,19'dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,58'den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirlemenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,56'dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,82'den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,30’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,68’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,45’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,83’ten küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,74’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,46’dan küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,83’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,52’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,61’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,38’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,54’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,31’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma” çalışmasını kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,34’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yaptırmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,22’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,68’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanımanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği daha az kullandıkları söylenebilir.

5.5.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5.20: Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediğinizde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Bayan	77	1,22	0,48	,371	,711
	Erkek	68	1,25	0,47		
Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce siz bir metni özetleyip, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösteriyor musunuz?	Bayan	77	1,56	0,62	,430	,668
	Erkek	68	1,60	0,63		
Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatıyor musunuz?	Bayan	77	1,23	0,48	1,842	,068
	Erkek	67	1,39	0,52		
Öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	1,69	0,61	,704	,482
	Erkek	68	1,76	0,69		
Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı veriyor musunuz?	Bayan	77	1,39	0,57	,238	,813
	Erkek	68	1,37	0,54		
Öğrencilere okul dışında yazdıklarını sizinle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin veriyor musunuz?	Bayan	77	1,48	0,62	,340	,734
	Erkek	68	1,51	0,59		
Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırıyor musunuz?	Bayan	77	1,95	0,74	,056	,955
	Erkek	68	1,94	0,73		
Yazma çalışmalarından önce öğrencilerinizi ilgili konu hakkında bilgilendiriyor musunuz?	Bayan	77	1,25	0,43	,041	,968
	Erkek	68	1,25	0,53		
Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	1,99	0,70	,416	,678
	Erkek	68	1,94	0,62		

Tablo 5.20'nin devamı:

Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirliyor musunuz?	Bayan	76	1,74	0,66	1,489	,139
	Erkek	68	1,90	0,63		
Bir metnin bölümlerinden bir kısmını veriyor ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	76	1,32	0,47	2,682	,008
	Erkek	68	1,57	0,68		
Öğrencilerinize okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırıyor musunuz?	Bayan	77	1,64	0,69	1,058	,292
	Erkek	68	1,76	0,77		
Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	1,60	0,71	,892	,374
	Erkek	68	1,50	0,59		
Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,16	0,73	1,820	,071
	Erkek	68	2,37	0,67		
Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlıyor musunuz?(Örneğin; Öğrencilerin dinlenen bir müzikten sonra kendilerinde uyandırdığı duyguları ve düşünceleri yazmalarını sağlıyor musunuz?)	Bayan	77	2,08	0,72	1,532	,128
	Erkek	68	2,26	0,75		
Sınıfı küçük gruplara ayırıp her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,40	0,69	,299	,765
	Erkek	68	2,37	0,71		
Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,52	0,62	1,104	,271
	Erkek	68	2,40	0,72		
Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?	Bayan	77	1,66	0,66	,005	,996
	Erkek	68	1,66	0,73		
Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıyor musunuz? (Belli bir konunun bütün öğrencilerce değişik değişik türlerde yazılmasını sağlıyor musunuz?)	Bayan	77	1,78	0,77	,002	,999
	Erkek	68	1,78	0,71		

Tablo incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu açısından aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde diğer tüm yazma

yöntem ve teknikleri kullanma durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farkların hepsi $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız çıkmıştır. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatmadıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları hatırlatma çalışmasını kullanmadıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı verme çalışmasını kullanmadıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin verme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirmedikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat vermeyi kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır” iken, erkek öğretmenlerin değeri 2 “Kısmen” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak erkek öğretmenlerin bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama çalışmasını daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil

ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelmesini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma” uygulamasını kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

5.5.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5.21: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediğinizde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,24	0,52	,244	,784
	6-10 yıl	59	1,20	0,45		
	11-25 yıl	37	1,27	0,45		
Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce siz bir metni özetleyip, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösteriyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,59	0,64	,051	,950
	6-10 yıl	59	1,56	0,65		
	11-25 yıl	37	1,59	0,55		
Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,27	0,49	,528	,591
	6-10 yıl	58	1,29	0,53		
	11-25 yıl	37	1,38	0,49		
Öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,69	0,62	1,070	,346
	6-10 yıl	59	1,81	0,71		
	11-25 yıl	37	1,62	0,59		

Tablo 5.21'in devamı:

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,41	0,57	,261	,770
	6-10 yıl	59	1,34	0,54		
	11-25 yıl	36	1,41	0,55		
Öğrencilere okul dışında yazdıklarını sizinle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,51	0,62	,232	,793
	6-10 yıl	59	1,46	0,62		
	11-25 yıl	37	1,54	0,56		
Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,08	0,67	3,028	,052
	6-10 yıl	59	1,98	0,78		
	11-25 yıl	37	1,70	0,70		
Yazma çalışmalarından önce öğrencilerinizi ilgili konu hakkında bilgilendiriyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,20	0,46	,312	,733
	6-10 yıl	57	1,27	0,52		
	11-25 yıl	37	1,27	0,45		
Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,08	0,67	3,403	,036
	6-10 yıl	59	2,02	0,60		
	11-25 yıl	37	1,73	0,69		
Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirliyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,84	0,55	1,725	,182
	6-10 yıl	59	1,90	0,69		
	11-25 yıl	37	1,65	0,68		
Bir metnin bölümlerinden bir kısmını veriyor ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,31	0,47	1,972	,143
	6-10 yıl	59	1,53	0,65		
	11-25 yıl	37	1,47	0,61		
Öğrencilerinize okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,55	0,65	4,702	,011
	6-10 yıl	59	1,92	0,77		
	11-25 yıl	37	1,54	0,69		
Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,57	0,68	,868	,422
	6-10 yıl	59	1,61	0,70		
	11-25 yıl	37	1,43	0,55		
Öğrencilerin okutulmuş herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,37	0,67	1,179	,311
	6-10 yıl	59	2,24	0,75		
	11-25 yıl	37	2,14	0,67		
Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlıyor musunuz?(Örneğin; Öğrencilerin dinlenen bir müzikten sonra kendilerinde uyandırdığı duyguları ve düşünceleri yazmalarını sağlıyor musunuz?)	1-5 yıl	48	2,20	0,74	2,365	,098
	6-10 yıl	59	2,27	0,74		
	11-25 yıl	37	1,95	0,70		
Sınıfı küçük gruplara ayırıp her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,43	0,71	3,496	,033
	6-10 yıl	59	2,51	0,68		
	11-25 yıl	37	2,14	0,67		
Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	48	2,53	0,65	5,460	,005
	6-10 yıl	59	2,59	0,59		
	11-25 yıl	37	2,16	0,73		
Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,73	0,73	1,640	,198
	6-10 yıl	59	1,71	0,74		
	11-25 yıl	37	1,49	0,51		
Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıyor musunuz? (Belli bir konunun bütün öğrencilerce değişik değişik türlerde yazılmasını sağlıyor musunuz?)	1-5 yıl	49	1,55	0,68	6,666	,002
	6-10 yıl	59	2,03	0,74		
	11-25 yıl	37	1,68	0,71		

“Yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme”, “Öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma”, “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelmesini sağlama”, “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelmesini sağlama”, “Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma” etkinliklerini kullanma durumları açısından öğretmenlerin hizmet yılına göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazmada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatmadıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları hatırlatmadıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı vermedikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirmedikleri söylenebilir.

11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre çok düşüktür. Bu bulguya dayanarak 11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre yazma çalışmasından önce öğrencilerini ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme çalışmasını daha az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama çalışmasını hiç yapmadıkları söylenebilir.

6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri, diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre çok yüksektir. Bu bulguya dayanarak 6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma çalışmasını daha fazla yaptırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre çok düşüktür. Bu bulguya dayanarak 11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama çalışmasını daha az kullandıkları söylenebilir.

11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre çok düşüktür. Bu bulguya dayanarak 11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelme çalışmasını daha az sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre çok yüksektir. Bu bulguya dayanarak 6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına daha fazla olanak tanıdıkları söylenebilir.

5.5.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.22: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediğinizde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	10,711	,005
	Fakülte	118	1,20	0,46		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,27	0,46		
Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce siz bir metni özetleyip, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösteriyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	1,324	,516
	Fakülte	118	1,58	0,60		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,55	0,74		
Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	6,355	,042
	Fakülte	118	1,29	0,49		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,27	0,55		
Öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	3,023	,221
	Fakülte	118	1,70	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,73	0,70		
Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	5,567	,062
	Fakülte	118	1,36	0,55		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,32	0,48		
Öğrencilere okul dışında yazdıklarını sizinle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	4,404	,111
	Fakülte	118	1,50	0,60		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,36	0,58		
Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,050	,359
	Fakülte	118	1,92	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,84		
Yazma çalışmalarından önce öğrencilerinizi ilgili konu hakkında bilgilendiriyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,55	1,924	,382
	Fakülte	118	1,26	0,50		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,14	0,35		

Tablo 5.22'nin devamı:

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	5,083	,079
	Fakülte	118	1,96	0,66		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,86	0,64		
Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirliyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,00	,690	,708
	Fakülte	118	1,80	0,66		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,82	0,66		
Bir metnin bölümlerinden bir kısmını veriyor ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,89	,146	,929
	Fakülte	118	1,43	0,58		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,45	0,60		
Öğrencilerinize okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	,393	,821
	Fakülte	118	1,70	0,75		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,64	0,66		
Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	,481	,786
	Fakülte	118	1,53	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,64	0,73		
Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	1,102	,576
	Fakülte	118	2,23	0,70		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,36	0,79		
Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlıyor musunuz?(Örneğin; Öğrencilerin dinlenen bir müzikten sonra kendilerinde uyandırdığı duyguları ve düşünceleri yazmalarını sağlıyor musunuz?)	Yüksek okul	5	2,00	1,00	2,261	,323
	Fakülte	118	2,14	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,36	0,79		
Sınıfı küçük gruplara ayırıp her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	1,411	,494
	Fakülte	118	2,36	0,69		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,80		
Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,442	,802
	Fakülte	118	2,46	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,45	0,86		
Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,00	3,924	,141
	Fakülte	118	1,61	0,67		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,86	0,83		
Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıyor musunuz? (Belli bir konunun bütün öğrencilerce değişik değişik türlerde yazılmasını sağlıyor musunuz?)	Yüksek okul	5	1,80	0,45	5,427	,066
	Fakülte	118	1,71	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,83		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma” ve “Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatma” etkinliklerini kullanma durumu açısından eğitim durumuna göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazmada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri, diğer öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu öğretmenlerin öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatma çalışmasını diğer öğretim durumundaki öğretmenlerden daha çok yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleyerek, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri, diğer öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu öğretmenlerin özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları hatırlatma çalışmasını diğer öğretim durumundaki öğretmenlerden daha çok yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim

durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun olan kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturarak bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlama çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı vermedikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere okul dışında yazdıklarını öğretmenle veya arkadaşlarıyla paylaşma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yaptırma uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında bilgilendirme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazma çalışmalarından önce öğrencilerini ilgili konu hakkında bilgilendirmedikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat verme çalışmasını az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya

dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin bir metnin bölümlerinden bir kısmını verme ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlama çalışmasını hiç yaptırmadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yaptırma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmasını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlama uygulamasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama” etkinliğini kullanma

durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama çalışmasını kısmen yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline gelmesini sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapma çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına olanak tanıma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmasına kısmen olanak tanıdıkları söylenebilir.

5.6. Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.6.1. Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumuna ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.23’te verilmiştir.

Tablo 5.23: Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular

		n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,33	0,62	10,145	,000
	Önem durumu	144	2,81	0,43		
Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,70	0,50	4,690	,000
	Önem durumu	144	2,87	0,38		
Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	143	2,72	0,48	4,828	,000
	Önem durumu	143	2,90	0,35		
Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,37	0,65	6,623	,000
	Önem durumu	144	2,64	0,57		
Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturuyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,74	0,48	3,134	,002
	Önem durumu	144	2,88	0,33		
Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	1,61	0,67	12,113	,000
	Önem durumu	144	2,35	0,65		
Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşısındakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,36	0,71	7,002	,000
	Önem durumu	144	2,71	0,55		
Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,62	0,54	3,104	,002
	Önem durumu	144	2,76	0,48		
Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,09	0,70	9,291	,000
	Önem durumu	144	2,58	0,60		
Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,37	0,65	7,756	,000
	Önem durumu	144	2,72	0,49		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu ile önem durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farkların tümü anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,33’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,81’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptıрма” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,70’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,87’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırmının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,72’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,90’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,37’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,64’den küçüktür. Kullanma durumu

“Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,74’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri 2,88’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,61’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,31’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğinden de düşük iken, önem durumu “Çok” seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,36’dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,71’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,62’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,76’dan küçüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlama uygulamasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,09’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,58’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,37’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,72’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

5.6.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 5.24: Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,35	0,58	,545	,587
	Erkek	68	2,29	0,67		
Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırıyor musunuz?	Bayan	77	2,78	0,45	1,954	,053
	Erkek	68	2,62	0,55		
Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,75	0,44	,734	,464
	Erkek	67	2,69	0,53		
Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,40	0,63	,598	,551
	Erkek	68	2,34	0,66		
Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturuyor musunuz?	Bayan	77	2,71	0,53	-,622	,535
	Erkek	68	2,76	0,43		
Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatıyor musunuz?	Bayan	77	1,61	0,71	,067	,947
	Erkek	68	1,60	0,63		
Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,49	0,66	2,362	,020
	Erkek	68	2,22	0,73		
Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,60	0,57	-,550	,583
	Erkek	68	2,65	0,51		
Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırıyor musunuz?	Bayan	77	1,99	0,62	-	,059
	Erkek	68	2,21	0,76		
Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,36	0,63	-,037	,970
	Erkek	68	2,37	0,67		

Tablo incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmelerini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu açısından aralarındaki fark $p < 0.05$ önem düzeyinde bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde diğer tüm konuşma yöntem ve teknikleri kullanma durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farkların tümü $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız çıkmıştır. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşıdakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşıdakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırma uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlama uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma uygulamasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma uygulamasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu erkek öğretmenlere göre yüksektir. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama uygulamasını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerine fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına kısmen ayırdıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

5.6.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.25'te verilmiştir.

Tablo 5.25: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,43	0,61	1,269	,284
	6-10 yıl	59	2,24	0,60		
	11-25 yıl	37	2,32	0,67		
Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,76	0,43	,389	,678
	6-10 yıl	59	2,68	0,54		
	11-25 yıl	37	2,68	0,53		
Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,82	0,39	2,295	,105
	6-10 yıl	58	2,72	0,49		
	11-25 yıl	37	2,59	0,55		
Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,47	0,62	1,038	,357
	6-10 yıl	59	2,36	0,69		
	11-25 yıl	37	2,27	0,61		
Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturuyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,80	0,46	1,887	,155
	6-10 yıl	59	2,64	0,55		
	11-25 yıl	36	2,81	0,40		
Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,57	0,68	2,470	,088
	6-10 yıl	59	1,51	0,63		
	11-25 yıl	37	1,81	0,70		
Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,57	0,61	4,172	,017
	6-10 yıl	59	2,19	0,75		
	11-25 yıl	37	2,38	0,68		
Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,63	0,57	,058	,943
	6-10 yıl	57	2,63	0,52		
	11-25 yıl	37	2,59	0,55		
Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,18	0,67	2,098	,126
	6-10 yıl	59	2,14	0,71		
	11-25 yıl	37	1,89	0,70		
Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,43	0,65	,945	,391
	6-10 yıl	59	2,39	0,64		
	11-25 yıl	37	2,24	0,64		

“Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmelerini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmalarını sağlama” durumu açısından öğretmenlerin hizmet yılına göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşmada kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşıdakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşıdakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptıрма” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin “Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri, diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak 6-10 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama çalışmasını daha az yaptırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına kısmen ayırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesi çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

5.6.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5.26: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	7,183	,028
	Fakülte	118	2,37	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,23	0,61		
Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	2,512	,285
	Fakülte	118	2,72	0,49		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	0,57		
Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmesini, konuyla ilgili yorum yapmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	7,275	,026
	Fakülte	118	2,74	0,46		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,73	0,55		
Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,84	,525	,769
	Fakülte	118	2,39	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,65		
Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturuyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	3,550	,169
	Fakülte	118	2,75	0,49		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,73	0,46		
Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,20	0,45	2,054	,358
	Fakülte	118	1,61	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,68	0,78		
Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,84	2,047	,359
	Fakülte	118	2,34	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,67		
Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	4,124	,127
	Fakülte	118	2,63	0,55		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,68	0,48		
Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,84	,846	,655
	Fakülte	118	2,10	0,68		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,09	0,75		
Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	4,625	,099
	Fakülte	118	2,40	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,65		

“Seçilen ğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama” ve “Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlama” durumları açısından öğretmenlerin eğitim durumuna göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşmada kullandıkları diğeri tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Seçilen ğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri, diğeri öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini, diğeri öğretim durumundaki öğretmenlerden daha az sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptıma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yaptırdıkları söylenebilir.

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlama” etkinliğini kullanma durumu, diğeri öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını diğeri öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha az sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma

sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortamı oluşturdıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunma ve tartışmayla ilgili rapor hazırlatma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

5.7. Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu öğretmenlerin cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.7.1. Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin kullanılma ve önem durumu ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin kullanılma durumu ile önem durumuna ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5.27: Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılma ve Önem Durumu İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormasını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,49	0,62	6,682	,000
	Önem durumu	145	2,80	0,43		
Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,46	0,60	7,620	,000
	Önem durumu	145	2,80	0,42		
Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli	Kullanma durumu	145	2,52	0,58	6,992	,000

Tablo 5.25'in devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
hususların not alınması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Önem durumu	145	2,81	0,39		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını istiyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,32	0,71	7,891	,000
	Önem durumu	144	2,75	0,45		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerine de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,32	0,69	7,295	,000
	Önem durumu	145	2,73	0,49		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlıyor musunuz?)	Kullanma durumu	145	2,54	0,58	7,748	,000
	Önem durumu	145	2,87	0,38		
Öğrencilerinizin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular soruyor ve cesaret verici sözler söylüyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,66	0,52	5,606	,000
	Önem durumu	145	2,88	0,35		
Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlıyor musunuz? (Örneğin; önceden hazırlanmış sorular dağıtarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmasına yönelik dinleme/izleme etkinliği yaptırıyor musunuz?)	Kullanma durumu	145	1,90	0,72	12,073	,000
	Önem durumu	145	2,57	0,56		
Öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabiliyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,09	0,68	10,798	,000
	Önem durumu	145	2,68	0,52		
Öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,23	0,66	9,047	,000
	Önem durumu	145	2,70	0,52		

Tablo incelendiğinde; Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin kullanılma durumu ile önem durumuna ilişkin görüşler arasındaki farkların tümü anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini

sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,49’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,80’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini sağlama çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin ‘Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?’ gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,46’dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,80’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,52’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,81’den küçüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,32’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,75’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve

düşüncelerini anlamalarını istemenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,32’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,73’ten küçüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,87’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,31’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,66’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,88’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu uygulamayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,90’dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar

önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,57'den küçüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu tekniği kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere; ‘Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...’ sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,09’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,68’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin; ‘Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?’ gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,23’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,70’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bu çalışmayı önem düzeyine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

5.7.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.28: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormasını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,55	0,60	1,145	,254
	Erkek	68	2,43	0,65		
Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,48	0,62	,539	,590
	Erkek	68	2,43	0,58		
Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Bayan	77	2,56	0,57	,759	,449
	Erkek	67	2,49	0,59		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını istiyor musunuz?	Bayan	77	2,42	0,66	1,841	,068
	Erkek	68	2,21	0,74		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerine de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatıyor musunuz?	Bayan	77	2,38	0,67	1,097	,275
	Erkek	68	2,25	0,72		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlıyor musunuz?)	Bayan	77	2,53	0,60	,121	,904
	Erkek	68	2,54	0,56		
Öğrencilerinizin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular soruyor ve cesaret verici sözler söylüyor musunuz?	Bayan	77	2,62	0,54	,959	,339
	Erkek	68	2,71	0,49		
Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlıyor musunuz? (Örneğin; önceden hazırlanmış sorular dağıtarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmasına yönelik dinleme/izleme etkinliği yaptırıyor musunuz?)	Bayan	77	1,87	0,73	,592	,555
	Erkek	68	1,94	0,71		
Öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabiliyor musunuz?	Bayan	77	2,16	0,69	1,257	,211
	Erkek	68	2,01	0,66		
Öğrencilerin; “ Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,30	0,61	1,377	,171
	Erkek	68	2,15	0,72		

Tablo incelendiğinde; bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanma durumuna ilişkin görüşleri arasındaki farkların tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız çıkmıştır. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin ‘Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?’ gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlama çalışmasını kısmen istedikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama çalışmasını yaptıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorma ve cesaret verici sözler söyleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerinin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme çalışmasını uyguladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini kısmen sağlama çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere; ‘Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...’ sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin; ‘Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?’ gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirme çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

5.7.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.29’da verilmiştir.

Tablo 5.29: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumu İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormasını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,59	0,54	,991	,374
	6-10 yıl	59	2,44	0,65		
	11-25 yıl	37	2,43	0,69		
Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,45	0,65	,255	,775
	6-10 yıl	59	2,42	0,59		
	11-25 yıl	37	2,51	0,56		
Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,51	0,55	1,923	,150
	6-10 yıl	58	2,44	0,65		
	11-25 yıl	37	2,68	0,48		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını istiyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,47	0,68	5,922	,003
	6-10 yıl	59	2,08	0,73		
	11-25 yıl	37	2,50	0,61		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerine de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,39	0,64	1,830	,164
	6-10 yıl	59	2,19	0,73		
	11-25 yıl	36	2,43	0,69		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlıyor musunuz?)	1-5 yıl	49	2,53	0,50	,256	,774
	6-10 yıl	59	2,51	0,65		
	11-25 yıl	37	2,59	0,55		
Öğrencilerinizin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular soruyor ve cesaret verici sözler söylüyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,63	0,49	,192	,826
	6-10 yıl	59	2,66	0,58		
	11-25 yıl	37	2,70	0,46		
Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlıyor musunuz? (Örneğin; önceden hazırlanmış sorular dağıtarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmasına yönelik dinleme/izleme etkinliği yaptırıyor musunuz?)	1-5 yıl	49	1,80	0,71	1,101	,335
	6-10 yıl	57	1,92	0,73		
	11-25 yıl	37	2,03	0,73		
Öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabiliyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,08	0,64	,108	,898
	6-10 yıl	59	2,12	0,65		
	11-25 yıl	37	2,05	0,78		
Öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,27	0,61	,200	,819
	6-10 yıl	59	2,19	0,73		
	11-25 yıl	37	2,24	0,64		

“Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme” durumu açısından öğretmenlerin hizmet yılına göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izlemede kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin ‘Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?’ gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlattıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı kademesi 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme çalışmasını diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlere göre daha az uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama çalışmasını uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerinin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorma ve cesaret verici sözler söyleme çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesi çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere; ‘Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...’ sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin; ‘Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?’ gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

5.7.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumu açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.30’da verilmiştir.

Tablo 5.30: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormasını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,84	,851	,654
	Fakülte	118	2,50	0,62		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,60		
Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	,006	,997
	Fakülte	118	2,46	0,59		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,45	0,60		
Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	1,221	,543
	Fakülte	118	2,55	0,56		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	0,67		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını istiyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	2,475	,290
	Fakülte	118	2,36	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,71		
Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerine de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	,165	,921
	Fakülte	118	2,32	0,67		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	0,83		

Tablo 5.30'un devamı:

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlıyor musunuz?)	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,974	,615
	Fakülte	118	2,56	0,56		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	0,67		
Öğrencilerinizin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular soruyor ve cesaret verici sözler söylüyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,398	,819
	Fakülte	118	2,65	0,53		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,73	0,46		
Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlıyor musunuz? (Örneğin; önceden hazırlanmış sorular dağıtarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmasına yönelik dinleme/izleme etkinliği yaptırıyor musunuz?)	Yüksek okul	5	1,80	0,45	,387	,824
	Fakülte	118	1,89	0,70		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,00	0,87		
Öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabiliyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,55	6,676	,036
	Fakülte	118	2,14	0,67		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,65		
Öğrencilerin; “ Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	5,218	,074
	Fakülte	118	2,23	0,66		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,36	0,66		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Öğrencilere; ‘Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...’ sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme” durumu açısından öğretmenlerin eğitim durumuna göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izlemede kullandıkları diğer tüm yöntem ve teknikler açısından aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormalarını,

konusulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemelerini sağlamadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin ‘Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?’ gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin ‘Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?’ gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlama çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlattıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını isteme çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatma çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak

farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlama çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorma ve cesaret verici sözler söyleme çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

Yüksek okul mezunu öğretmenlerin “Öğrencilere; ‘Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...’ sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme” etkinliğini kullanma durumu değeri diğer öğretim durumundaki öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yüksek okul mezunu öğretmenlerin öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kazandırabilme çalışmasını diğer öğretim durumundaki öğretmenlerden daha az kullandıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin; ‘Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?’ gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama” etkinliğini kullanma durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmesini sağlama çalışmasını kısmen kullandıkları söylenebilir.

5.8. Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

Okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı Türkçe öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma durumları; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.8.1. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.31’de verilmiştir.

Tablo 5.31: Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Öğrencilere verdiğiniz okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendiriyor musunuz? (Evde okuma saatinin belirlenmesi gibi.)	Kullanma durumu	145	2,21	0,67	12,230	,000
	Önem durumu	145	2,88	0,34		
Öğrenciye okuttuğunuz kitapları kendiniz de okuyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,21	0,65	10,688	,000
	Önem durumu	145	2,79	0,47		
Öğrencilere okuma görevi verdiğinizde (Bir kitabı okumalarını istediğinizde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alıyor ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutuyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,53	0,57	7,497	,000
	Önem durumu	145	2,90	0,33		
Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,32	0,71	8,695	,000
	Önem durumu	144	2,83	0,43		
Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,26	0,69	9,567	,000
	Önem durumu	145	2,76	0,48		

Tablo 5.31'in devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,28	0,72	7,638	,000
	Önem durumu	145	2,70	0,48		
Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,06	0,70	11,293	,000
	Önem durumu	145	2,70	0,47		
Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,41	0,63	8,611	,000
	Önem durumu	145	2,84	0,37		
Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik ediyor musunuz.?	Kullanma durumu	145	2,36	0,62	8,109	,000
	Önem durumu	145	2,73	0,49		
Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenliyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,44	0,67	18,497	,000
	Önem durumu	145	2,63	0,61		
Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,09	0,59	9,606	,000
	Önem durumu	145	2,61	0,52		
Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,36	0,63	17,151	,000
	Önem durumu	145	2,43	0,61		
Okuttuğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlıyor musunuz? (Örneğin; 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki Karada Yüzen Donanma adlı metni okuturken Fatih Sultan Mehmet ile ilgili, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin ortaya konulmasını sağlıyor musunuz?)	Kullanma durumu	145	2,63	0,56	4,366	,000
	Önem durumu	145	2,82	0,38		

Tablo incelendiğinde; Türkçe derslerinde okumayla ilgili tüm uygulamaların kullanılma ve önem durumlarına ilişkin farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Öğrencilere verdikleri okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirme” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,21’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,88’den

küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere verilen okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere okuttukları kitapları kendilerinin de okuyup okumadığı” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,21’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’dan küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrenciye okutulan kitapları kendilerinin de okumasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen, bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere okuma görevi verdiklerinde çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,53’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,90’dan küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere okuma görevi verdiklerinde çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne almanın ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; buna daha az dikkat ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmalarını sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,32’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,83’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmalarını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; buna daha az dikkat ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,26’dır. Bu değer

öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,76'dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanınmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; buna daha az fırsat verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,28'dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,70'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,06'dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,70'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,41'dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,84'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencileri okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumunu kullanmalarına ilişkin

aritmetik ortalama değeri 2,36'dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,73'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrencileri okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etmenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırma" durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,44'tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,63'ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenlemenin veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırmanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu çok az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlama" durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,09'dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,61'den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu "Çok" seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlama çalışmasının çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin "Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlama" durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,36'dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,43'ten küçüktür. Kullanma durumu "Hayır" seçeneğine yakinken, önem durumu "Çok" seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu çok az sağladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Okuttukları bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,63’tür. Bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,82’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okuttukları bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu daha az sağladıkları söylenebilir.

5.8.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde cinsiyet değişkenine göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.32’de verilmiştir.

Tablo 5.32: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Öğrencilere verdiğiniz okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendiriyor musunuz? (Evde okuma saatinin belirlenmesi gibi.)	Bayan	77	2,31	0,63	2,039	,043
	Erkek	68	2,09	0,69		
Öğrenciye okuttuğunuz kitapları kendiniz de okuyor musunuz?	Bayan	77	2,26	0,64	,909	,365
	Erkek	68	2,16	0,66		
Öğrencilere okuma görevi verdiğinizde (Bir kitabı okumalarını istediğinizde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alıyor ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutuyor musunuz?	Bayan	76	2,55	0,55	,326	,745
	Erkek	68	2,51	0,59		
Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,42	0,73	1,911	,058
	Erkek	68	2,19	0,67		
Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük	Bayan	77	2,27	0,66	,198	,843

Tablo 5.32'nin devamı:

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıyor musunuz?	Erkek	68	2,25	0,72		
Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,35	0,66	1,332	,185
	Erkek	67	2,19	0,78		
Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanan alternatif çözümler aramasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,12	0,67	1,004	,317
	Erkek	68	2,00	0,73		
Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Bayan	77	2,43	0,59	,300	,765
	Erkek	68	2,40	0,67		
Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik ediyor musunuz.?	Bayan	77	2,45	0,55	2,003	,047
	Erkek	68	2,25	0,68		
Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenliyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırıyor musunuz?	Bayan	76	1,43	0,66	-,246	,806
	Erkek	67	1,46	0,68		
Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,09	0,54	,027	,978
	Erkek	68	2,09	0,64		
Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	1,32	0,57	-,688	,493
	Erkek	68	1,40	0,69		
Okuduğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlıyor musunuz? (Örneğin; 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki Karada Yüzen Donanma adlı metni okuturken Fatih Sultan Mehmet ile ilgili, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin ortaya konulmasını sağlıyor musunuz?)	Bayan	77	2,70	0,54	1,528	,129
	Erkek	68	2,56	0,58		

Tablo incelendiğinde “Öğrencilere verilen okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirme” ve “Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumları açısından bayan ve erkek öğretmenlerin aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde okumada kullandıkları diğer tüm durumlar açısından

aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan öğretmenlerin “Öğrencilere verdikleri okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,31’dir. Bu değer, erkek öğretmenlerin bu uygulamayı yapmalarına dair aritmetik ortalama değeri olan 2,09’dan büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin, öğrencilere verilen okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi erkek öğretmenlerden daha fazla bilgilendirdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere okuttukları kitapları kendilerinin de okuması gerektiği”ne ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere okuttukları kitapları kısmen kendilerinin de okudukları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilere okuma görevi verdiklerinde çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilere okuma görevi verdiklerinde çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne aldıkları ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okuttukları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına kısmen olanak tanıdıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalananarak alternatif çözümler aramasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalananarak alternatif çözümler aramasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini kısmen hatırlattıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,45’tir. Bu değer, bu uygulamanın erkek öğretmenler tarafından ne kadar kullanıldığına dair aritmetik ortalama değeri olan 2,25’ten büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin öğrencileri okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmeye erkek öğretmenlerden daha fazla teşvik ettikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenlemedikleri veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırmadıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik

ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına kısmen olanak sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlamadıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okutduğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okuttuğu bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağladıkları söylenebilir.

5.8.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde hizmet yılına göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.33’te verilmiştir.

Tablo 5.33: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilere verdiğiniz okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendiriyor musunuz? (Evde okuma saatinin belirlenmesi gibi.)	1-5 yıl	49	2,16	0,62	,772	,464
	6-10 yıl	59	2,17	0,70		
	11-25 yıl	37	2,32	0,67		
Öğrenciye okutduğunuz kitapları kendiniz de okuyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,18	0,63	,093	,911
	6-10 yıl	59	2,22	0,70		
	11-25 yıl	37	2,24	0,60		

Tablo 5.33'ün devamı:

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilere okuma görevi verdiğinizde (Bir kitabı okumalarını istediğinizde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alıyor ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutuyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,59	0,54	,441	,644
	6-10 yıl	58	2,49	0,60		
	11-25 yıl	37	2,51	0,56		
Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,41	0,67	,776	,462
	6-10 yıl	59	2,24	0,77		
	11-25 yıl	37	2,30	0,66		
Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,33	0,69	3,041	,051
	6-10 yıl	59	2,10	0,71		
	11-25 yıl	37	2,43	0,60		
Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,35	0,75	1,483	,230
	6-10 yıl	59	2,15	0,76		
	11-25 yıl	36	2,38	0,59		
Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,20	0,71	4,943	,008
	6-10 yıl	59	1,85	0,71		
	11-25 yıl	37	2,22	0,58		
Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,41	0,67	1,747	,178
	6-10 yıl	59	2,32	0,65		
	11-25 yıl	37	2,57	0,50		
Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik ediyor musunuz.?	1-5 yıl	49	2,37	0,60	4,772	,010
	6-10 yıl	59	2,20	0,66		
	11-25 yıl	37	2,59	0,50		
Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenliyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,43	0,68	,594	,554
	6-10 yıl	57	1,39	0,67		
	11-25 yıl	37	1,54	0,65		
Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,04	0,61	,736	,481
	6-10 yıl	59	2,07	0,64		
	11-25 yıl	37	2,19	0,46		
Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,35	0,60	,137	,872
	6-10 yıl	59	1,34	0,66		
	11-25 yıl	37	1,41	0,64		
Okuttuğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl		2,57	0,61	,584	,559
	6-10 yıl		2,64	0,58		
	11-25 yıl		2,70	0,46		

“Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlama” ve “Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumları açısından öğretmenlerin hizmet yılına göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde okumada

kullandıkları diğer tüm durumlar açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere verdikleri okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilere verdikleri okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi kısmen bilgilendirdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrenciye okutulan kitapları kendilerinin de okuması gerektiği” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrenciye okuttukları kitapları kısmen kendilerinin de okuduğu söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilere okuma görevi verdiklerinde (Bir kitabı okumalarını istediklerinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, öğrencilere okuma görevi verdiklerinde (Bir kitabı okumalarını istediklerinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne aldıkları ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okuttukları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük

hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına kısmen olanak tanıdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri, diğer hizmet yılındaki öğretmenlerin bu uygulamayla ilgili aritmetik ortalama değerlerine göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını daha az sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini kısmen hatırlattıkları söylenebilir.

Hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri, diğer hizmet yılındaki öğretmenlerin bu uygulamayla ilgili aritmetik ortalama değerlerine göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini daha az teşvik ettikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2

“Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliğini yaptırma çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına kısmen olanak sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Okutulan bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okutulan bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağladıkları söylenebilir.

5.8.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde eğitim durumuna göre okuma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.34’te verilmiştir.

Tablo 5.34. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Öğrencilere verdiğiniz okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendiriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	1,00	,318	,853
	Fakülte	118	2,22	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,18	0,73		
Öğrenciye okuttuğunuz kitapları kendiniz de okuyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	7,047	,030
	Fakülte	118	2,18	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,60		
Öğrencilere okuma görevi verdiğinizde (Bir kitabı okumalarını istediğinizde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alıyor ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutuyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	6,193	,045
	Fakülte	118	2,52	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	21	2,73	0,46		
Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	3,527	,171
	Fakülte	118	2,32	0,69		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,36	0,85		
Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	2,802	,246
	Fakülte	118	2,24	0,69		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,45	0,67		
Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,101	,951
	Fakülte	117	2,27	0,75		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,27	0,63		
Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	2,017	,365
	Fakülte	118	2,04	0,72		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,23	0,61		
Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	1,185	,553
	Fakülte	118	2,39	0,63		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,67		
Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik ediyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,747	,688
	Fakülte	118	2,36	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,72		
Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenliyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,20	0,45	1,329	,515
	Fakülte	116	1,42	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,59	0,80		

Tablo 5.34’ün devamı:

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	,913	,634
	Fakülte	118	2,07	0,58		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,18	0,66		
Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,89	5,238	,073
	Fakülte	118	1,30	0,56		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,68	0,84		
Okutduğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul		2,60	0,55	,326	,850
	Fakülte		2,63	0,57		
	Yüksek lisans/doktora		2,68	0,57		

Tablo incelendiğinde “Öğrenciye okutulan kitapların öğretmen tarafından da okunması gerektiği” ve “Öğrencilere okuma görevi verildiğinde (Bir kitabı okumalarını istendiğinde) çocuğun okuma durumunun; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişiminin göz önüne alınması ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutulması” durumları açısından tüm eğitim durumlarındaki öğretmenlerin aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Tüm eğitim durumlarındaki öğretmenlerin Türkçe derslerinde okumada kullandıkları diğer tüm durumlar açısından aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere verilen okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilere verilen okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi kısmen bilgilendirdikleri söylenebilir.

Yüksekokul mezunu öğretmenlerin “Öğrenciye okutulan kitapları kendilerinin de okuması gerektiği” durumu değeri 1,80’dir. Bu değer, bu uygulamanın diğer eğitim durumundaki öğretmenler tarafından ne kadar yapıldığına dair aritmetik ortalama değerlerinden düşüktür. Bu bulguya dayanarak yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre öğrenciye okuttukları kitapları diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre daha az okudukları söylenebilir.

Yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin “Öğrencilere okuma görevi verildiğinde (Bir kitabı okumalarını istenildiğinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,00’dir. Bu değer, diğer eğitim durumundaki öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar yaptıklarına dair aritmetik ortalama değerlerinden düşüktür. Bu bulguya dayanarak yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin, diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre öğrencilere okuma görevi verildiğinde (Bir kitabı okumalarını istediklerinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutma uygulamasını daha az dikkate aldıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıma uygulamasını kısmen yaptıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2

“Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini yeterince hatırlattıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik etme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini kısmen teşvik ettikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenlemedikleri veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırmadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına kısmen olanak sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlamadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okutulan bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okuttuğu bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağladıkları söylenebilir.

5.9. Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı Türkçe öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma durumları; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.9.1. Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.35’de verilmiştir.

Tablo 5.35. Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Yazma etkinliği ile ilgili verdiğiniz araştırma konusunu kendiniz de araştırıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,13	0,68	8,327	,000
	Önem durumu	145	2,63	0,62		
Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı mı kullanıyorsunuz?	Kullanma durumu	145	1,46	0,79	9,397	,000
	Önem durumu	145	2,06	0,84		
Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,59	0,54	1,263	,209
	Önem durumu	145	2,66	0,56		
Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendiriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,15	0,72	9,742	,000
	Önem durumu	144	2,65	0,58		
Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,24	0,66	7,095	,000
	Önem durumu	145	2,60	0,58		

Tablo 5.35'in devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,02	0,72	8,172	,000
	Önem durumu	145	2,44	0,64		
Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,60	0,60	3,087	,002
	Önem durumu	145	2,74	0,47		
Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ediyor musunuz? (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.)	Kullanma durumu	145	2,58	0,58	4,739	,000
	Önem durumu	145	2,76	0,44		
Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,70	0,74	10,949	,000
	Önem durumu	145	2,35	0,69		
Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,34	0,65	5,431	,000
	Önem durumu	145	2,64	0,53		
Öğrencilerin yazdığı kompozisyonadaki düşüncelerini savunma fırsatı veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,45	0,64	6,877	,000
	Önem durumu	145	2,75	0,45		
Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınıyor ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,59	0,59	4,058	,000
	Önem durumu	145	2,77	0,47		
Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenciler yazılarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında mı şekillendiriyor?	Kullanma durumu	145	2,21	0,63	1,573	,118
	Önem durumu	145	2,28	0,69		
Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebiliyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,37	0,64	6,206	,000
	Önem durumu	145	2,69	0,50		
Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,25	0,64	6,896	,000
	Önem durumu	145	2,58	0,54		
Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,08	0,72	6,774	,000
	Önem durumu	145	2,46	0,59		
İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,27	0,70	7,294	,000
	Önem durumu	145	2,67	0,54		

Tablo incelendiğinde “Öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” ve “Yazılı anlatım çalışmalarında

öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler) etrafında şekillendirme” durumlarının kullanılması ile öğretmenlerin bu uygulamaları ne kadar önemli gördüklerine dair görüşleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Türkçe derslerinde yazmayla ilgili diğer tüm uygulamaların kullanılma ve önem durumlarına ilişkin farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

“Yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de araştırması gerektiği” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,13’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,63’ten küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de araştırması gerektiği” hususunun çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen, bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

“Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı yazma” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,46’dır. Bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,06’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu çok seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı yazma uygulamasını, önem düzeyine göre, daha az kullandıkları söylenebilir.

“Öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” durumunun kullanılma ve önem durumuna ilişkin aritmetik ortalama değerleri birbirine çok yakındır. Aritmetik ortalama değerleri yaklaşık olarak "Evet"tir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırdıkları ve bunu önemli gördükleri söylenebilir.

“Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,15’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,65’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek

onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme” uygulamasını önem düzeyine göre biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlama” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,24’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,60’tan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlama” uygulamasını, önem düzeyine göre, biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat verme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,02’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,44’ten küçüktür. Kullanma durumu, önem durumuna göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine kısmen fırsatını verdikleri ve bu uygulamayı önem düzeyine göre, biraz daha az kullandıkları söylenebilir.

“Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlama” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,60’tır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,74’den küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet) yararlanmalarını sağlamaya ilişkin uygulamayı önem durumuna göre daha az yaptıkları söylenebilir.

“Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik etme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,58’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,76’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okul dışı yazma çalışmalarını teşvik etme uygulamasını önem durumuna göre daha az yaptıkları söylenebilir.

“Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,70’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,35’ten küçüktür. Kullanma durumu, önem durumuna göre “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma uygulamasını çok önemli görmelerine rağmen daha az yaptıkları söylenebilir.

“Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,34’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,64’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin her öğrenciye kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme uygulamasını çok önemli görmelerine rağmen; önem durumuna göre bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşüncelerini savunma fırsatı verme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,45’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,75’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere yazdıkları kompozisyonlardaki düşüncelerini savunma fırsatı verme uygulamasını çok önemli görmelerine rağmen; önem düzeyine göre buna biraz daha az fırsat verdikleri söylenebilir.

“Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlama” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,59’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,77’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlama uygulamasını çok önemli görmelerine rağmen; bunu önem durumuna göre biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

“Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında şekillendirme” uygulamasının kullanılma ve önem durumuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin ikisi de “Kısmen” seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin

yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar etrafında kısmen şekillendirdikleri ve öğretmenlerin bunu kısmen önemli gördükleri söylenebilir.

“Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebilme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,37’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,69’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebilmeyi çok önemli görmelerine rağmen; bunu önem durumuna göre daha az yaptıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlama” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,25’tir. Bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,58’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanmalarını sağlamayı çok önemli görmelerine rağmen; bunu önem düzeyine göre daha az yaptıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,08’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,46’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlamayı çok önemli görmelerine rağmen; bunu önem düzeyine göre daha az sağladıkları söylenebilir.

“İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat verme” durumunun kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,27’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,67’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat vermenin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu önem durumuna göre daha az yaptıkları söylenebilir.

5.9.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde cinsiyet değişkenine göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.36'da verilmiştir.

Tablo 5.36: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
Yazma etkinliği ile ilgili verdiğiniz araştırma konusunu kendiniz de araştırıyor musunuz?	Bayan	77	2,19	0,65	1,186	,237
	Erkek	68	2,06	0,72		
Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı mı kullanıyorsunuz?	Bayan	77	1,45	0,74	0,127	,899
	Erkek	68	1,47	0,85		
Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?	Bayan	76	2,69	0,47	2,163	,032
	Erkek	68	2,49	0,61		
Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendiriyor musunuz?	Bayan	77	2,13	0,73	-,383	,703
	Erkek	68	2,18	0,71		
Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,35	0,64	2,116	,036
	Erkek	68	2,12	0,67		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,14	0,68	2,199	,030
	Erkek	67	1,88	0,75		
Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet) yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,65	0,58	1,007	,316
	Erkek	68	2,54	0,63		
Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ediyor musunuz? (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.)	Bayan	77	2,62	0,54	,927	,355
	Erkek	68	2,53	0,63		
Haftanın maçı gibi güncel konulardan	Bayan	77	1,74	0,77	,767	,445

Tablo 5.36'nın devamı:

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
hareketle yazma çalışması yaptırıyor musunuz?	Erkek	68	1,65	0,71		
Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı veriyor musunuz?	Bayan	76	2,32	0,64	-,378	,706
	Erkek	67	2,37	0,66		
Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı veriyor musunuz?	Bayan	77	2,38	0,65	-1,406	,162
	Erkek	68	2,53	0,60		
Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınıyor ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,68	0,57	1,861	,065
	Erkek	68	2,49	0,61		
Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenciler yazılarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında mı şekillendiriyor?	Bayan	77	2,18	0,62	-,642	,522
	Erkek	68	2,25	0,63		
Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebiliyor musunuz?	Bayan	77	2,34	0,65	-,527	,599
	Erkek	68	2,40	0,63		
Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,19	0,65	-1,053	,294
	Erkek	68	2,31	0,62		
Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,06	0,68	-,315	,753
	Erkek	68	2,10	0,77		
İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,27	0,68	,068	,946
	Erkek	68	2,26	0,72		

Tablo incelendiğinde “Öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” ve “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat verme” durumları açısından bayan ve erkek öğretmenlerin aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazmada kullandıkları diğer tüm uygulamalar açısından aralarındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de araştırması gerektiği” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin bu çalışmayı kısmen yaptıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı kullanma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin “Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısını” hiç kullanmadıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” durumunu kullanmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,69’dur. Bu değer, erkek öğretmenlerin bu durumu kullanmalarına dair aritmetik ortalama değeri olan 2,49’dan büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmalarını erkek öğretmenlerden daha fazla yaptırdıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme çalışmasını kısmen yaptıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlama uygulamasını kısmen yaptıkları söylenebilir.

Bayan öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat verme” durumunu kullanma değeri 2,14’tür. Bu değer, erkek öğretmenlerin bu durumu kullanmalarına dair aritmetik ortalama değeri olan 1,88’den büyüktür. Bu bulguya dayanarak bayan öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine erkek öğretmenlerden daha fazla fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet) yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin belirlenen yazma konusu ile ilgili

bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet) yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Okul dışı yazma çalışmalarına teşvik etme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin okul dışı yazma çalışmalarına teşvik ettikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması kısmen yaptırdıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı kısmen verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatını kısmen verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçındıkları ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler) etrafında şekillendirdiği” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını kısmen kendilerinin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında şekillendirdiği söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebilme” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin yazmanın bir ihtiyaç olduğunu kısmen hissettirebildikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin tüm öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergileme fırsatını kısmen verdikleri söylenebilir.

5.9.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde hizmet yılına göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.37’de verilmiştir.

Tablo 5.37: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Yazma etkinliği ile ilgili verdiğiniz araştırma konusunu kendiniz de araştırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,18	0,67	,425	,655
	6-10 yıl	59	2,07	0,74		
	11-25 yıl	37	2,16	0,65		
Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı mı kullanıyorsunuz?	1-5 yıl	49	1,41	0,79	1,537	,219
	6-10 yıl	59	1,39	0,72		
	11-25 yıl	37	1,65	0,75		
Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,65	0,60	,727	,485
	6-10 yıl	58	2,53	0,57		
	11-25 yıl	37	2,62	0,55		

Tablo 5.37'nin devamı:

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendiriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,20	0,76	1,391	,252
	6-10 yıl	59	2,03	0,72		
	11-25 yıl	37	2,27	0,69		
Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,22	0,65	2,299	,104
	6-10 yıl	59	2,14	0,71		
	11-25 yıl	37	2,43	0,60		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,04	0,76	1,368	,258
	6-10 yıl	59	1,92	0,65		
	11-25 yıl	36	2,16	0,76		
Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, İnternet...) yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,61	0,67	,066	,937
	6-10 yıl	59	2,61	0,62		
	11-25 yıl	37	2,57	0,60		
Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ediyor musunuz? (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.)	1-5 yıl	49	2,57	0,65	,026	,974
	6-10 yıl	59	2,59	0,59		
	11-25 yıl	37	2,57	0,60		
Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,53	0,71	2,128	,123
	6-10 yıl	59	1,75	0,78		
	11-25 yıl	37	1,84	0,65		
Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,33	0,75	3,239	,042
	6-10 yıl	57	2,49	0,60		
	11-25 yıl	37	2,14	0,67		
Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,41	0,73	1,614	,203
	6-10 yıl	59	2,56	0,60		
	11-25 yıl	37	2,32	0,63		
Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınıyor ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,71	0,61	1,904	,153
	6-10 yıl	59	2,56	0,50		
	11-25 yıl	37	2,46	0,77		
Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenciler yazılarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar (Duygular, düşünceler) etrafında mı şekillendiriyor?	1-5 yıl	49	2,10	0,62	2,562	,081
	6-10 yıl	59	2,36	0,61		
	11-25 yıl	37	2,14	0,67		
Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebiliyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,27	0,76	1,140	,323
	6-10 yıl	59	2,37	0,67		
	11-25 yıl	37	2,49	0,56		
Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,22	0,71	,069	,933
	6-10 yıl	59	2,27	0,58		
	11-25 yıl	37	2,24	0,68		
Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,06	0,80	,044	,957
	6-10 yıl	59	2,08	0,73		
	11-25 yıl	37	2,11	0,61		
İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,39	0,70	1,271	,284
	6-10 yıl	59	2,17	0,72		
	11-25 yıl	37	2,27	0,69		

“Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumu açısından öğretmenlerin hizmet yılına göre aralarındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Hizmet yılına göre Türkçe derslerinde yazmada kullanılan diğer tüm uygulamalar açısından farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de araştırması gerektiği” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de kısmen araştırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı kullanma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısını kullanmadıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya kısmen yönlendirdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun

belirlenmesine fırsat verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerine göre “Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik etme” durumu değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ettikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırmayı kısmen teşvik ettikleri söylenebilir.

Hizmet yılı 11-25 yıl olan öğretmenlerin “Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumunu kullanma değeri diğer hizmet yılındaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak 11-25 yıl arasında hizmet kademesine sahip olan öğretmenlerin “Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumunu diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunmasına kısmen fırsatı verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde

eleştirilmediği ortamı sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlama uygulamasını yaptıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerine göre “Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında şekillendirdiği” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını kendilerinin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında kısmen şekillendirdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerine göre “Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebilme” durumunu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin yazmanın bir ihtiyaç olduğunu kısmen hissettirebildikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

5.9.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde eğitim durumuna göre yazma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.38’de verilmiştir.

Tablo 5.38: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Yazma etkinliği ile ilgili verdiğiniz araştırma konusunu kendiniz de araştırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	4,174	,124
	Fakülte	118	2,19	0,63		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,82	0,91		
Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı mı kullanıyorsunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,55	1,349	,509
	Fakülte	118	1,49	0,76		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,32	0,78		
Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	,366	,833
	Fakülte	118	2,60	0,53		
	Yüksek lisans/doktora	21	2,59	0,73		
Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendiriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,20	0,45	,658	,720
	Fakülte	118	2,18	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,00	0,87		
Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,00	6,906	,032
	Fakülte	118	2,31	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,91	0,75		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,60	0,55	1,876	,391
	Fakülte	117	2,04	0,68		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,00	0,93		
Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	1,222	,543
	Fakülte	118	2,61	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,59	0,73		

Tablo 5.38'in devamı:

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ediyor musunuz? (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.)	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,961	,619
	Fakülte	118	2,59	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,80		
Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,40	0,55	2,259	,323
	Fakülte	118	1,68	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,86	0,83		
Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	2,058	,357
	Fakülte	116	2,38	0,65		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,23	0,81		
Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	2,748	,253
	Fakülte	118	2,49	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,18	0,85		
Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınıyor ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	4,674	,097
	Fakülte	118	2,64	0,56		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,78		
Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenciler yazılarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında mı şekillendiriyor?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	3,757	,153
	Fakülte	118	2,18	0,61		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,32	0,78		
Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebiliyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	2,923	,232
	Fakülte	118	2,40	0,66		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,77		
Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlıyor musunuz?	Yüksek okul Fakülte	5	2,00	0,71	,796	,672
		118	2,26	0,63		
		22	2,23	0,75		
Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul Fakülte	5	2,20	0,45	2,879	,237
		118	2,13	0,71		
		22	1,82	0,80		
İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul Fakülte	5	2,60	0,55	2,666	,264
		118	2,30	0,68		
		22	2,05	0,84		

“Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlama” durumu öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde yazmada kullanılan diğer tüm uygulamalar açısından farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konusunu kendilerinin de araştırması gerektiği” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazma etkinlikleri ile ilgili verdikleri araştırma konularını kendilerinin de kısmen araştırdığı söylenebilir.

Tüm eğitim durumlarına göre “Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı kullanma” durumu değeri yaklaşık olarak 1 “Hayır”dır. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı kullanmadıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin, öğrencilere kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırdıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirme” durumunu kullanma değeri yaklaşık 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya kısmen yönlendirdikleri söylenebilir.

Fakülte mezunu öğretmenlerin “Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını sağlama” durumunu kullanma değeri diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak fakülte mezunu olan öğretmenlerin diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili daha fazla araştırma yapmasını sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin, belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik etme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ettikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırma çalışmasını kısmen uyguladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için kısmen yeterli zaman verdikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşüncelerini savunma fırsatı verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşüncelerini savunmaları için onlara kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde

eleştirilmediği ortamı sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınma ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlama uygulamasını kısmen yaptıkları söylenebilir.

Tüm eğitim durumlarına göre “Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında şekillendirme” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını kendilerinin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında kısmen şekillendirdikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebilme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin yazmanın bir ihtiyaç olduğunu kısmen hissettirebildikleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını vb. sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat verme” durumunu kullanma değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

5.10. Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı Türkçe öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma durumları; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.10.1. Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı Türkçe öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.39’da verilmiştir.

Tablo 5.39: Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirdiğinizi düşünüyor musunuz ?	Kullanma durumu	145	2,22	0,72	-8,229	,000
	Önem durumu	145	2,77	0,50		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,67	0,57	-3,331	,001
	Önem durumu	145	2,83	0,48		
Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	144	2,57	0,58	-5,706	,000
	Önem durumu	144	2,83	0,43		
Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve TV programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,19	0,65	-8,654	,000
	Önem durumu	145	2,61	0,63		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,81	0,67	-12,970	,000
	Önem durumu	145	2,50	0,64		

Tablo 5.39'un devamı:

		N	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,57	0,61	-3,369	,001
	Önem durumu	145	2,74	0,53		
Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	1,55	0,66	-6,088	,000
	Önem durumu	145	1,99	0,85		
Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında mı şekillendiriyor?	Kullanma durumu	145	2,06	0,62	-2,231	,027
	Önem durumu	145	2,20	0,70		
Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiğinizi düşünüyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,70	0,57	-1,824	,070
	Önem durumu	145	2,79	0,54		
Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,59	0,63	-5,494	,000
	Önem durumu	145	2,82	0,47		
Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,27	0,70	-5,580	,000
	Önem durumu	145	2,54	0,61		
Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,46	0,65	-4,739	,000
	Önem durumu	145	2,66	0,57		
Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat veriyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,32	0,60	-8,274	,000
	Önem durumu	145	2,72	0,51		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,10	0,69	-9,372	,000
	Önem durumu	145	2,60	0,63		

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin Türkçe derslerinde “Konuşanın duygularına- düşüncelerine yeterince değer verme” durumunun kullanılması ile önem durumuna ilişkin görüşler arasındaki fark $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Türkçe derslerinde konuşmayla ilgili diğer uygulamaların kullanılması ile önem durumlarına ilişkin görüşler arasındaki farkların tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,22’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,77’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine daha yakın iken, önem durumu “Çok” seçeneğine uygundur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirmenin” çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu önem düzeyine göre kısmen yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,67’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,83’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verme”yi önemli görmelerine rağmen; bunu önem düzeyine göre biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,57’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,83’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde

bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat vermenin” çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,19’dur. Bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,61’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat verme”nin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; buna kısmen olanak tanıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,81’dir. Bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,50’den küçüktür. Kullanma durumu “Kısmen” seçeneğine, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yaptırmanın” çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; buna kısmen olanak tanıdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,57’dir. Bu değeri, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,74’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını” önem durumuna göre daha az sağladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,55’tir. Bu değeri öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri 1,99’dan küçüktür. Fakat; kullanma ve önem durumunun her ikisi de “Kısmen” seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Konuşulan konu

ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışma” uygulamasını kısmen önemli gördükleri ve bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin konuşmalarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar etrafında şekillendirme” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,06’dır. Bu değer öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,20’den küçüktür. Fakat; kullanma ve önem durumunun her ikisi de “Kısmen” seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin konuşmalarını kendilerinin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar etrafında kısmen şekillendirdiği ve bunu kısmen önemli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşanların duygularına - düşüncelerine yeterince değer vermesine” ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,70’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,79’dan küçüktür. Hem kullanma hem de önem durumu “Çok” seçeneğine yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin konuşanların duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiği ve bunun çok önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,59’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,82’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlamanın” çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen önem durumuna göre bu ortamı biraz daha az sağlayabildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlama” durumunun uygulanmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,27’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,54’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını” sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; önem durumuna göre bunu biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,46’dır. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,66’dan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını” sağlamanın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; önem durumuna göre bunu biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,32’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,72’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat verme”nin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; önem durumuna göre bunu daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,10’dur. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,60’tan küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle destekleme” çalışmasını önem durumuna göre daha az yaptıkları söylenebilir.

5.10.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde cinsiyet değişkenine göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.40’te verilmiştir.

Tablo 5.40: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirdiğinizi düşünüyor musunuz ?	Bayan	77	2,13	0,75	-1,622	,107
	Erkek	68	2,32	0,68		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,64	0,56	-,737	,462
	Erkek	68	2,71	0,57		
Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,53	0,55	-,735	,463
	Erkek	68	2,60	0,60		
Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,10	0,66	-1,775	,078
	Erkek	68	2,29	0,62		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapıyor musunuz?	Bayan	77	1,83	0,68	,333	,740
	Erkek	67	1,79	0,66		
Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,53	0,62	-,693	,490
	Erkek	68	2,60	0,60		
Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışıyor musunuz?	Bayan	77	1,49	0,62	-1,139	,256
	Erkek	68	1,62	0,69		
Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında mı şekillendiriyor?	Bayan	77	1,97	0,58	-1,685	,094
	Erkek	68	2,15	0,65		
Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiğinizi düşünüyor musunuz?	Bayan	76	2,73	0,53	,537	,592
	Erkek	67	2,68	0,61		
Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,65	0,53	1,287	,200
	Erkek	68	2,51	0,72		
Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,26	0,75	-,168	,867
	Erkek	68	2,28	0,64		
Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,49	0,55	,760	,448
	Erkek	68	2,41	0,74		
Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat veriyor musunuz?	Bayan	77	2,36	0,58	,995	,321
	Erkek	68	2,26	0,61		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,04	0,75	-1,069	,287
	Erkek	68	2,16	0,61		

Tablo incelendiğinde; bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşmada kullandıkları tüm uygulamalar açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri kısmen bilgilendirdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle yapılan konuşma etkinliklerine kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kısmen kabul ettirmeye çalıştıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin konuşmalarını öğretmenin konuyla ilgili yaptığı açıklamalar etrafında şekillendirip şekillendirmediği”ne ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin konuşmalarını kendilerinin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar etrafında kısmen şekillendirdikleri söylenebilir.

“Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verme” durumunu kullanılmasına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortam sağlama”larına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı biçimde eleştirilmediği bir ortamı sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlama” durumunu uygulamalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini kısmen sağladıkları söylenebilir.

5.10.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde hizmet yılına göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.41’de verilmiştir.

Tablo 5.41: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirdiğinizi düşünüyor musunuz ?	1-5 yıl	49	2,08	0,79	2,157	,119
	6-10 yıl	59	2,22	0,70		
	11-25 yıl	37	2,41	0,64		

Tablo 5.41'in devamı:

	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,69	0,65	,076	,927
	6-10 yıl	59	2,66	0,51		
	11-25 yıl	37	2,65	0,54		
Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,63	0,60	,509	,602
	6-10 yıl	59	2,53	0,57		
	11-25 yıl	37	2,54	0,56		
Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,18	0,70	,013	,987
	6-10 yıl	59	2,20	0,61		
	11-25 yıl	37	2,19	0,66		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,84	0,72	,968	,382
	6-10 yıl	59	1,73	0,67		
	11-25 yıl	36	1,92	0,60		
Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,55	0,68	,104	,901
	6-10 yıl	59	2,59	0,59		
	11-25 yıl	37	2,54	0,56		
Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışıyor musunuz?	1-5 yıl	49	1,45	0,68	1,272	,283
	6-10 yıl	59	1,56	0,60		
	11-25 yıl	37	1,68	0,71		
Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında mı şekillendiriyor?	1-5 yıl	49	2,02	0,66	2,737	,068
	6-10 yıl	59	2,19	0,63		
	11-25 yıl	37	1,89	0,52		
Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiğinizi düşünüyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,78	0,55	,717	,490
	6-10 yıl	57	2,64	0,64		
	11-25 yıl	37	2,70	0,46		
Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,59	0,73	,323	,724
	6-10 yıl	59	2,54	0,62		
	11-25 yıl	37	2,65	0,48		
Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,24	0,72	,131	,877
	6-10 yıl	59	2,31	0,70		
	11-25 yıl	37	2,24	0,68		
Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,47	0,65	,124	,883
	6-10 yıl	59	2,42	0,65		
	11-25 yıl	37	2,49	0,65		
Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat veriyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,20	0,61	2,422	,092
	6-10 yıl	59	2,31	0,59		
	11-25 yıl	37	2,49	0,56		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,12	0,75	,250	,779
	6-10 yıl	59	2,12	0,65		
	11-25 yıl	37	2,03	0,69		

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşmada kullandıkları tüm uygulamalar açısından aralarındaki farklar hizmet yılına göre $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri kısmen bilgilendirdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm

hizmet kademelerindeki öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle kısmen konuşma etkinlikleri yaptıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışma” durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kısmen kabul ettirmeye çalıştıkları söylenebilir.

“Öğrencilerin konuşmalarını öğretmenin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar etrafında şekillendirip şekillendirmediği”ne ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, öğrencilerin konuşmalarını kendilerinin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar etrafında kısmen şekillendirdikleri söylenebilir.

“Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verme” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin, konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı biçimde eleştirilmediği ortam sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı biçimde eleştirilmediği eğitim ortamını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin

öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

5.10.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde eğitim durumuna göre konuşma becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.42’de verilmiştir.

Tablo 5.42: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	P
Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirdiğinizi düşünüyor musunuz ?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,332	,847
	Fakülte	118	2,23	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,14	0,83		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	,883	,643
	Fakülte	118	2,69	0,53		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,74		
Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	1,909	,385
	Fakülte	118	2,58	0,54		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	0,73		
Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	2,259	,323
	Fakülte	118	2,19	0,62		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,09	0,81		
Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	0,45	,075	,963
	Fakülte	117	1,81	0,68		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,82	0,66		
Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	,005	,998
	Fakülte	118	2,58	0,54		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,45	0,91		
Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışıyor musunuz?	Yüksek okul	5	1,80	1,10	,148	,929
	Fakülte	118	1,54	0,62		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,55	0,74		
Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında mı şekillendiriyor?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	3,007	,222
	Fakülte	118	2,08	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,86	0,83		
Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiğinizi düşünüyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	1,167	,558
	Fakülte	116	2,73	0,53		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,59	0,73		
Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	,613	,736
	Fakülte	118	2,59	0,60		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,50	0,80		
Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,00	0,71	2,827	,243
	Fakülte	118	2,25	0,67		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,41	0,85		
Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	5,804	,055
	Fakülte	118	2,41	0,63		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,64	0,73		
Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat veriyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,60	0,55	1,734	,420
	Fakülte	118	2,33	0,57		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,18	0,73		
Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,974	,614
	Fakülte	118	2,09	0,68		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,05	0,79		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde konuşmada kullandıkları tüm uygulamalar açısından aralarındaki farklar eğitim durumuna göre $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri kısmen bilgilendirdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm

eğitim kademelerindeki öğretmenlerin gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle kısmen konuşma etkinlikleri yaptıkları söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağladıkları söylenebilir.

“Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışma” durumuyla ilgili aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kısmen kabul ettirmeye çalıştıkları söylenebilir.

“Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında şekillendirme” durumuyla ilgili aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarını kendilerinin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar etrafında kısmen şekillendirdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin konuşanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağladıkları söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağladıkları söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat verme” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına kısmen fırsat verdikleri söylenebilir.

Tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin “Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini kısmen sağladıkları söylenebilir.

5.11. Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı Türkçe öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma durumları; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.11.1. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanma ve önem düzeyine ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağlantılı örneklem için t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.43’te verilmiştir.

Tablo 5.43: Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerinin Uygulanma ve Önem Düzeyi İle İlgili Bulgular

		N	$\bar{X}$	S.S.	T	p
Öğrencileri yeterince dinlediğinizi düşünüyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,68	0,61	-5,645	,000
	Önem durumu	145	2,92	0,40		
Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,53	0,61	-4,625	,000
	Önem durumu	145	2,74	0,61		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,15	0,64	-9,845	,000
	Önem durumu	145	2,63	0,58		
Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırıyor musunuz? (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi)	Kullanma durumu	145	1,63	0,73	-14,058	,000
	Önem durumu	145	2,45	0,67		
Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,23	0,73	-7,776	,000
	Önem durumu	145	2,60	0,63		
Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?	Kullanma durumu	145	2,32	0,66	-7,449	,000
	Önem durumu	145	2,70	0,56		

Tablo incelendiğinde; Türkçe derslerinde dinleme-izlemeyle ilgili tüm uygulamaların kullanılma ve önem durumlarına ilişkin farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Öğretmenlerin “Öğrencileri yeterince dinleyip dinlemedikleri”yle ilgili aritmetik ortalama değeri 2,68’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,92’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencileri yeterince dinleme”nin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; önem durumuna göre bunu biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağlama” durumuna ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,53’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,74’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağlama”nın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; önem durumuna göre bunu biraz daha az yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,15’tir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,63’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlama”nın çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen; bunu kısmen kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 1,63’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,45’ten küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırma”nın çok önemli olduğunu düşünmelerine rağmen; bunu kısmen yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,23’tür. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,60’tan küçüktür. Kullanma durumu, önem durumuna göre daha düşüktür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlamayı” önem durumuna göre daha az kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 2,32’dir. Bu değer, öğretmenlerin bu uygulamayı ne kadar önemli gördüklerine dair aritmetik ortalama değeri olan 2,70’den küçüktür. Kullanma durumuna göre, önem durumu “Çok” seçeneğine daha yakındır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin “Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını” önem durumuna göre daha az sağladıkları söylenebilir.

5.11.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde cinsiyet değişkenine göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.44’te verilmiştir.

Tablo 5.44: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	T	P
Öğrencileri yeterince dinlediğinizi düşünüyor musunuz?	Bayan	77	2,65	0,62	-,702	,484
	Erkek	68	2,72	0,59		
Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmasını sağlıyor musunuz?	Bayan	76	2,53	0,64	,030	,976
	Erkek	68	2,53	0,59		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,09	0,63	-1,223	,223
	Erkek	68	2,22	0,64		
Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırıyor musunuz? (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi)	Bayan	77	1,56	0,72	-1,331	,185
	Erkek	68	1,72	0,75		
Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,22	0,77	-,118	,906
	Erkek	67	2,24	0,69		
Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?	Bayan	77	2,29	0,69	-,607	,545
	Erkek	68	2,35	0,64		

Tablo incelendiğinde; bayan ve erkek öğretmenlerin Türkçe derslerinde dinleme/izlemeyle ilgili tüm uygulamalar açısından aralarındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencileri yeterince dinlemesi” durumuyla ilgili aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencileri yeterince dinlediklerini düşündükleri söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin ders dışı dinleme/izleme etkinliklerini kısmen yaptırdıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin “Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri durumu değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak bayan ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

5.11.3. Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde hizmet yılına göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.45’de verilmiştir.

Tablo 5.45: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Öğrencileri yeterince dinlediğinizi düşünüyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,76	0,60	4,419	,014
	6-10 yıl	59	2,78	0,46		
	11-25 yıl	37	2,43	0,77		
Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,65	0,60	1,808	,168
	6-10 yıl	58	2,51	0,50		
	11-25 yıl	37	2,41	0,76		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,12	0,63	,508	,603
	6-10 yıl	59	2,12	0,59		
	11-25 yıl	37	2,24	0,72		
Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırıyor musunuz? (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi)	1-5 yıl	49	1,55	0,74	,630	,534
	6-10 yıl	59	1,64	0,71		
	11-25 yıl	37	1,73	0,77		
Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,31	0,71	,421	,657
	6-10 yıl	59	2,19	0,73		
	11-25 yıl	36	2,19	0,78		
Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?	1-5 yıl	49	2,31	0,71	,198	,821
	6-10 yıl	59	2,36	0,61		
	11-25 yıl	37	2,27	0,69		

Öğretmenlerin hizmet yılına göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerileriyle ilgili görüşlerden sadece “Öğrencileri yeterince dinlediğini düşünme” durumuna ilişkin farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer tümüne ilişkin farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Hizmet kademesi 11-25 yıl olan öğretmenlerin “Öğrencileri yeterince dinlenilmesi”ne ilişkin aritmetik ortalama değeri diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak 11-25 yıl hizmet kademesindeki öğretmenlerin diğer hizmet kademesindeki öğretmenlere göre öğrencileri daha az dinlediklerini düşündükleri söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin ders dışı dinleme/izleme etkinliklerini kısmen yaptırdıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini kısmen sağladıkları söylenebilir.

Tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak tüm hizmet kademelerindeki öğretmenlerin öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

5.11.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerini uygulama durumları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Türkçe derslerinde eğitim durumuna göre dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde yapılandırmacı öğretmenin diğer bazı rollerinin uygulanmasına ilişkin görüşler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kruskal-wallis varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 5.46’da verilmiştir.

Tablo 5.46: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Derslerinde Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerini Uygulama Durumları İle İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S.S.	Ki-kare	p
Öğrencileri yeterince dinlediğinizi düşünüyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,89	1,625	,444
	Fakülte	118	2,72	0,55		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,55	0,80		
Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	3,076	,215
	Fakülte	118	2,57	0,55		
	Yüksek lisans/doktora	21	2,27	0,88		
Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	7,831	,020
	Fakülte	118	2,16	0,63		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,65		
Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırıyor musunuz? (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi)	Yüksek okul	5	2,00	1,00	2,505	,286
	Fakülte	118	1,65	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,45	0,80		
Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,80	0,45	6,163	,046
	Fakülte	117	2,25	0,71		
	Yüksek lisans/doktora	22	1,95	0,84		
Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?	Yüksek okul	5	2,40	0,55	,153	,926
	Fakülte	118	2,33	0,64		
	Yüksek lisans/doktora	22	2,23	0,81		

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormalarını sağlama” ve “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmalarını, yorumlar yapmalarını ve

alternatif çözümler üretmelerini sağlama” durumlarını kullanmalarına ilişkin farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerileriyle ilgili diğer görüşlerinin tümüne ilişkin farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde:

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencileri yeterince dinlenmesi”yle ilgili aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencileri yeterince dinlediğini düşündükleri söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 3 “Evet”tir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağladıkları söylenebilir.

Eğitim durumu yüksek lisans/doktora olan öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak eğitim durumu yüksek lisans/doktora olan öğretmenlerin diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını daha az sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırma” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin ders dışı dinleme/izleme etkinliklerini kısmen yaptırdıkları söylenebilir.

Eğitim durumu yüksek lisans/doktora olan öğretmenlerin “Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri, diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre en düşüktür. Bu bulguya dayanarak eğitim durumu yüksek lisans/doktora olan öğretmenlerin diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini daha az sağladıkları söylenebilir.

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin “Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlama” durumunu kullanmalarına ilişkin aritmetik ortalama değeri yaklaşık olarak 2 “Kısmen”dir. Bu bulguya dayanarak farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını kısmen sağladıkları söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Eğitim Teknolojileri ve Materyalleri İle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin derste bilgisayar, interneti, televizyonu, video'yu ve projektörü bazen kullandıkları ve bu araçları genellikle kullanmaları gerektiğini düşündükleri; radyoyu, kasetçaları ve kamerayı hiç kullanmadıkları ve bu araçları bazen kullanmaları gerektiğini düşündükleri; tepegözü ise hiç kullanmadıkları ve bu aracı genellikle kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgulara hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, cinsiyet ile ilgili bulgulara sadece projektörün erkek öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir

2. Türkçe öğretmenlerinin derslerini ders kitabı dışından temin ettikleri görsel materyallerle bazen zenginleştirdikleri ve bu materyali genellikle kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin derste şair, gazî gibi canlı kaynaklardan hiç yararlanamadıkları ve bu kaynaklardan bazen yararlanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Türkçe öğretmenlerinin derste sözlüğü, imla kılavuzunu ve deyimler ve atasözleri sözlüğünü çoğunlukla kullandıkları halde; bu materyallerin daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgulara; hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, cinsiyet ile ilgili bulgulara sözlüğün ve imla kılavuzunun bayan öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin derste gazete ve dergi gibi süreli yayınlardan bazen faydalandıkları ve bu materyali genellikle kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin duvar gazetelerini genellikle kullandıkları ve bu materyali daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, cinsiyet ile ilgili bulgularda bu materyalin bayan öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

7. Türkçe öğretmenlerinin her zaman sınıf tahtasından yararlandığı ve bu materyali her zaman kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçları olan çoktan seçmeli testleri, seviye tespit sınavlarını ve açık uçlu yazılı sınavları genellikle kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu ölçme-değerlendirme araçlarının çok az da olsa daha fazla kullanılmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yazılı anlatım değerlendirme formunu, okuma becerisi gözlem formunu, performans ödevi ve proje değerlendirme formlarını, ürün dosyası değerlendirme formunu ve görüşme yöntemini genellikle kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu ölçme-değerlendirme araçlarının çok az da olsa daha fazla kullanılmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; performans ödevi ve proje değerlendirme formlarıyla ürün dosyası değerlendirme formunun bayan öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından tutum ölçeklerini, akran değerlendirme formunu, konuşma becerisi gözlem formunu, grup değerlendirme formunu ve öz değerlendirme formlarını biraz kullandıkları ve bu araçların genellikle kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre

anlamli bir farklılık bulunmamışken; akran değerlendirme formuyla öz değerlendirme formlarının bayan öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından dinleme/izleme becerisi gözlem formunu ve okuma becerisi kontrol listesini bazen kullandıkları ve bu araçların çok az da olsa biraz daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; okuma becerisi kontrol listesinin bayan öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

Etkinlikler İle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işledikleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguladıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapıp yapmadıkları konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin bu uygulamayı diğer hizmet yılındaki öğretmenlere göre daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapıp yapamama konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerle fakülte mezunu olan öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip olup olmadıkları konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili

bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin karar alma sürecine öğrencileri kattıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin programı aynen uygulamak zorunda olduklarını düşündükleri için hedefleri-konuları ve bu hedefler-konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini alıp almadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyet ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, fakülte mezunu olan öğretmenlerin dersin işlenmesiyle ilgili kararlarda öğrenci görüşlerini diğer eğitim durumundaki öğretmenlerden daha az aldıkları tespit edilmiştir.

9. Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenleyip düzenlemedikleri hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yararlanıp yararlanamadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

13. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken emirler verip vermedikleri ve zor kullanıp kullanmadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

15. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle (Öğrencinin hangi zekâ çeşidine sahip olduğu vb.) ilgili bilgi toplayıp toplamadıkları ve etkinlikleri bu doğrultuda işleyip işlemedikleri hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili daha çok bilgi topladıkları ortaya çıkmıştır.

16. Türkçe öğretmenlerinin gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayıp tasarlamama ve bu etkinlikleri yaptırıp yaptırmadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

17. Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin çoktan seçmeli sınavları daha çok yapmaları gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

18. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünme ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmama hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

19. Türkçe öğretmenlerinin hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkararak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

20. Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırdıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu

maddeyle ilgili bulgularda cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlere göre hazırlık çalışmalarını daha az yaptırıldıkları ortaya çıkmıştır.

21. Türkçe öğretmenlerinin çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

22. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uygulayıp uygulamadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

23. Türkçe öğretmenlerinin zaman yetmemesi, sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yaptırıp yaptıramadıkları konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

24. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dil bilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin etkinliklerden önce ilgili dil bilgisi konusunun anlatılması hususuna daha az katıldıkları tespit edilmiştir.

25. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olup olmadığı konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

26. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin öğrencilerin amaç belirlemelerini daha az sağladıkları tespit edilmiştir.

27. Türkçe öğretmenlerinin kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

28. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde kendilerinin yapıp yapmadıkları hususunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda; cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yöntem ve Teknikler İle İlgili Sonuçlar

Okuma Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin sessiz okuma yöntemini yeterince kullandıkları, bu yöntemi kullanırken metni kendileri de sessiz okuyarak öğrencilere örnek oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu uygulamaların çok az da olsa daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin sessiz okuma etkinliklerinden sonra çeşitli sorularla okunan kitap hakkında öğrencilerin fikirlerini yeterince aldıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin, bu uygulamanın biraz daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddelerle ilgili bulgularda eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; bu uygulamayı bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin ise hizmet yılı 1-5 ve 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlere göre daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin sesli okuma yöntemini kullanırken, metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce, yeterince örnek okuma yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin sesli okumayla ilgili bu uygulamanın biraz daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili

bulgulara cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Türkçe öğretmenlerinin örnek okuma yaptıktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama sorularını kısmen sordukları ve sesli okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin, örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra, öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını çok az sağladıkları ve bu uygulamanın çok daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları kısmen okuma esnasında yaptıkları, düzeltme ve açıklamaların her zaman metin okunurken yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin metnin içeriğinin anlaşılması ve istenen bilgiye ulaşılabilmesi amacıyla metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak kısmen okuttukları ve bu göz atarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin, metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra, ana fikri bulmaları için öğrencilerin tartışmasına kısmen fırsat verdikleri ve bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin, bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazma, metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlama ve bu cevaplardan hareketle metnin özetini çıkarma etkinliğini kısmen uyguladıkları ve özetleyerek okuma yöntemiyle ilgili bu çalışmayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili

bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartma etkinliğini çok az uyguladıkları ve özetleyerek okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 ve 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlere göre bu çalışmayı daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

11. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerden her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini kısmen istedikleri ve özetleyerek okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almasını sağlama etkinliğini kısmen yaptıkları ve not alarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

13. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere yeterince çektikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte; öğretmenlerin not alarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın çok daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmelerine imkân tanıma çalışmasını kısmen yaptıkları ve bu uygulamayı daha çok yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

15. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini sağlama etkinliğini yeterli düzeyde yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin işaretleyerek okuma yönteminin çok daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

16. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmasını sağlama etkinliğini kısmen yaptıkları ve işaretleyerek okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

17. Türkçe öğretmenlerinin, metni okumadan önce, metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini yeterince tahmin ettirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin tahmin ederek okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın çok daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyetine, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

18. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli soruları tahtaya yazma ve metnin devamı okunurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlama etkinliğini kısmen yaptıkları ve tahmin ederek okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

19. Türkçe öğretmenlerinin okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına kısmen fırsat verdikleri ve soru sorarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

20. Türkçe öğretmenlerinin, okuma etkinliğinden önce, öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormalarına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına kısmen fırsat verdikleri ve

soru sorarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

21. Türkçe öğretmenlerinin bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarınca veya sınıfça hep bir ağızdan okunmasına kısmen fırsat verdikleri ve söz korusu yöntemi ile ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

22. Türkçe öğretmenlerinin okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlama etkinliğini kısmen yaptırdıkları ve okuma tiyatrosu yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

23. Türkçe öğretmenlerinin metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini kısmen sağladıkları ve ezberleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

24. Türkçe öğretmenlerinin “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?” gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmasını ve bu unsurlar arasında benzerlikleri tespit etmesini yeterince sağladığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin metinlerle ilişkilendirme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın çok daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu çalışmayı daha çok yaptırdıkları tespit edilmiştir.

25. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmasını kısmen sağladıkları ve tartışarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken,

hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 ve 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlere göre bu çalışmayı daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

26. Türkçe öğretmenlerinin tartışma etkinliklerinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürme çalışmasını kısmen yaptıkları ve tartışarak okuma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin hizmet yılı 6-10 ve 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlere göre bu uygulamayı daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

27. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirleme ve okunanı rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlama uygulamasını kısmen yaptıkları ve eleştirel okuma yöntemi ile ilgili bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin fakülte ve yüksek lisans-doktora mezunlarına göre bu uygulamayı daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

28. Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmesine yeterince fırsat verdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin eleştirel okuma yöntemi ile ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kısacası; öğretmenlerin sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yazma Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerden okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediklerinde, dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini çok az hatırlattıkları ve not alarak yazma yöntemiyle ilgili bu

uygulamayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek okulu mezunlarının lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlere göre bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

2. Türkçe öğretmenlerinin özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce kendilerinin bir metni özetleme ve öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterme etkinliğini kısmen yaptıkları ve özet çıkarma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları çok az hatırlattıkları ve bu uygulamayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek okulu mezunlarının lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlere göre bu çalışmayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını kısmen sağladıkları ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatını çok az verdikleri ve serbest yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okul dışında yazdıklarını kendileriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına kısmen fırsat verdikleri ve serbest yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışmasını kısmen yaptıkları ve kontrollü yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarından önce öğrencileri ilgili konu hakkında çok az bilgilendirdikleri ve güdümlü yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmasından önce öğrencilerin ilgili konu hakkında tartışmasına kısmen fırsat verdikleri ve güdümlü yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin bu çalışmayı diğer hizmet yıllarına sahip öğretmenlerden daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

10. Türkçe öğretmenlerinin bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirleme etkinliğini kısmen yaptıkları ve yaratıcı yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Türkçe öğretmenlerinin bir metnin bölümlerinden bir kısmından hareketle genel anlama ve mantıksal bütünlüğe bağlı kalınarak metnin tamamlanmasını çok az sağladıkları ve metin tamamlama yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, erkek öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yaptıkları tespit edilmiştir.

12. Türkçe öğretmenlerinin; öğrencilere, okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminleri kısmen yaptıkları ve tahminde bulunarak yazma yöntemiyle ilgili bu çalışmayı çok daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-

10 yıl arasında değişen öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 ve 11-25 arasında değişen öğretmenlere göre bu uygulamayı daha fazla yaptırdıkları tespit edilmiştir.

13. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okunan bir metni; duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmalarını sağlama etkinliğini kısmen yaptırdıkları ve bir metni kendi kelimeleriyle oluşturma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlama etkinliğini kısmen yaptırdıkları ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

15. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere duyularından hareketle yazma çalışmalarını kısmen yaptırdıkları ve duyulardan hareketle yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

16. Türkçe öğretmenlerinin sınıfı küçük gruplara ayırarak her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlama etkinliğini kısmen yaptırdıkları ve grup olarak yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 ve 11-25 arasında değişen öğretmenlere göre bu çalışmayı daha az yaptırdıkları tespit edilmiştir.

17. Türkçe öğretmenlerinin küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilip tek bir metin haline getirilmesini sağlama etkinliğini yeterince yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin grup olarak yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında

değişen öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 ve 11-25 arasında değişen öğretmenlere göre bu çalışmayı daha az yaptırdıkları tespit edilmiştir.

18. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinliklerini kısmen yaptırdıkları ve eleştirel yazma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı çok daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kısacası; öğretmenlerin not alma, özet çıkarma, 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 ve eleştirel yazma yöntemlerini daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Konuşma Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etme etkinliğini kısmen yaptıkları ve ikna ederek konuşma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin bu çalışmayı lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları tespit edilmiştir.

2. Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili yeterince araştırma yaptırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin ikna yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını kısmen sağladıkları ve eleştirel konuşma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek

okul mezunu olan öğretmenlerin bu çalışmayı lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini kısmen sağladıkları ve katılımlı konuşma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortamı yeterince sağladıkları ve tartışma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri kısmen oylamaya sundukları ve tartışmayla ilgili rapor hazırlattıkları ve tartışma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmesini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmasını kısmen sağladıkları ve empati kurma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken bu uygulamayı bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok yaptıkları belirlenmiştir.

8. Türkçe öğretmenlerinin konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağladıkları ve birkaç öğrencinin belirli bir süre içinde konuşulanlardan hareketle konu hakkında konuşmasına yeterince fırsat verdikleri ve güdümlü konuşma yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin haftalık ders saatinin bir kısmını kısmen öğrencilerin serbestçe konuşmasına ayırdıkları ve serbest konuşma yöntemini daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmasını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmesini kısmen sağladıkları ve hafızada tutma tekniği yöntemiyle ilgili bu uygulamayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kısacası; öğretmenlerin ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma yöntemlerini daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Dinleme Yöntem Teknikleriyle İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sorma fırsatını verdikleri, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin katılımlı dinleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin “Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?” gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin katılımsız dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlattıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin not alarak dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu

maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Türkçe öğretmenlerinin dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını kısmen istedikleri ve empati kurarak dinleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin bu uygulamayı diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre daha az yaptıkları tespit edilmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin, dinleme etkinliklerinde öğrencilere kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu kısmen hatırlattıkları ve empati kurarak dinleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettikleri yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaratıcı dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı düşünmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sordukları ve cesaret verici sözler söyledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaratıcı dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini kısmen sağladıkları ve seçici dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere; “Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı...” sorusunun analizini yaptıracak alışkanlığı kısmen kazandırdıkları ve eleştirel dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, fakülte mezunu olan öğretmenlerin diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre bu uygulamayı daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

10. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere; “Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?” gibi soruları sorarak konuyu eleştirel olarak değerlendirilmesini kısmen sağladıkları ve eleştirel dinleme/izleme yöntemiyle ilgili bu uygulamanın daha çok kullanılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kısacası; öğretmenlerin katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, empati kurma, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme yöntemlerini daha fazla kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yapılandırımcı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerile İlgili Sonuçlar

Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırımcı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerile İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi kısmen bilgilendirdikleri ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin kitap okuma konusunda aileyi erkek öğretmenlerden daha çok bilgilendirdikleri tespit edilmiştir.

2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuttukları kitapları kısmen okudukları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre öğrencilere okuttukları kitapları daha az okudukları tespit edilmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma görevi verdiklerinde (Bir kitabı okumalarını istediklerinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne aldıkları ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okuttukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin diğer eğitim durumundaki öğretmenlere göre çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini daha az göz önüne aldıkları ve ilgisini çekebilecek türde kitapları daha az okuttukları tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmalarını kısmen sağladıkları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına kısmen olanak tanıdıkları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin, okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını kısmen sağladıkları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalananarak alternatif çözümler aramasını kısmen sağladıkları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin bu uygulamayı diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre daha az yaptırdıkları tespit edilmiştir.

8. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlattıkları ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini kısmen teşvik ettikleri ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin bu uygulamayı daha az ve bayan öğretmenlerin daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

10. Türkçe öğretmenlerinin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenlemedikleri veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırmadıkları ve bu çalışmanın yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına kısmen olanak tanıdıkları ve bu çalışmanın daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dönüşümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlamadıkları ve bu çalışmanın yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

13. Türkçe öğretmenlerinin okuttukları bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağladıkları ortaya çıkmıştır. (Örneğin; 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki Karada Yüzen Donanma adlı metni okunurken Fatih Sultan Mehmet ile ilgili, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurulmaktadır.) Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerile İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliği ile ilgili verdikleri araştırma konularını kendilerinin de kısmen araştırdıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısını hiç kullanmadıkları ve bitişik el yazısı kullanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmalarını yaptırdıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu etkinliği erkek öğretmenlerden daha çok yaptırdıkları tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya kısmen yönlendirdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmasını kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken fakülte mezunu olan öğretmenlerin bu etkinliği diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlerden daha çok yaptıkları tespit edilmiştir.

6. Türkçe öğretmenlerinin gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve tv programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine kısmen fırsat verdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı

bir farklılık bulunmamışken, bayan öğretmenlerin bu etkinliği erkek öğretmenlerden daha çok yaptırdıkları tespit edilmiştir.

7. Türkçe öğretmenlerinin belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin okul dışı yazma çalışmalarını (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.) teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışmaları yaptırma etkinliğini kısmen uyguladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Türkçe öğretmenlerinin her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı kısmen verdikleri ve yazma çalışmalarında öğrencilere daha fazla zaman vermeleri gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin diğer hizmet kademelerindeki öğretmenlere göre yazma çalışmalarında öğrencilere daha az zaman verdikleri tespit edilmiştir.

11. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşüncelerini savunma fırsatını kısmen verdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçındıkları ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin öğrencilerin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortamı daha fazla oluşturmaları gerektiğini düşündükleri

sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

13. Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılarını öğretmenin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında kısmen şekillendirdiklerini düşündükleri ve bunun kısmen önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Türkçe öğretmenlerinin yazmanın bir ihtiyaç olduğunu kısmen hissettirebildikleri ve bunu daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

15. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

16. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemesini kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

17. Türkçe öğretmenlerinin tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine kısmen fırsat verdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerile İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri kısmen bilgilendirdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmasına, yorumlar geliştirmesine, yaratıcı çözümler sunmasına fırsat verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve tv programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına kısmen fırsat verdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle kısmen konuşma etkinlikleri yaptıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Türkçe öğretmenlerinin konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerini öğrencilere kısmen kabul ettirmeye çalıştıkları ve bu uygulamayı kısmen önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgulara cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarını kısmen kendilerinin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar etrafında şekillendirdiklerini ve bunun kısmen

önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin konuşanın duygularına-düşüncelerine yeterince değer verdiklerini ve bunun çok önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bunu daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmasını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bunu daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

13. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına kısmen fırsat verdikleri ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

14. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dinleme/İzleme Becerisinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğretmenin Diğer Bazı Rollerine İlgili Sonuçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri yeterince dinlediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bunu daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, hizmet yılı 11-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlere göre öğrencileri daha az dinlediklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

2. Türkçe öğretmenlerinin dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; öğretmenlerin bu etkinliği daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, bu uygulamayı diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre daha az yaptırdıkları tespit edilmiştir.

4. Türkçe öğretmenlerinin ders dışı dinleme/izleme etkinliklerini (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi) kısmen yaptırdıkları ve bu çalışmayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinledikleriyle ilgili varsayımlar kurmasını, yorumlar yapmasını ve alternatif çözümler üretmesini kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, bu uygulamayı diğer eğitim durumlarındaki öğretmenlere göre daha az yaptırdıkları tespit edilmiştir.

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulmaları için araştırma yapmalarını kısmen sağladıkları ve bu çalışmayı daha fazla yaptırmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu

maddeyle ilgili bulgularda cinsiyete, hizmet yılına ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.2. Genel Sonuç ve Değerlendirme

1. Türkçe öğretmenlerinin; eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması gibi çeşitli sebeplerden dolayı derste, genellikle, sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmenlerinin süreli yayınlar gibi materyallerden ve bütün eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

2. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarından daha fazla yararlanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini ve öz değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemimize, kısmen, uymadığını düşündükleri; bu yöntemleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için, kısmen, uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca; süreci ölçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sayıca çok olmasının, sonucu ölçmeyi sağlayan ölçme-değerlendirme araçlarının yeterince ve işlevsel uygulanmasına, kısmen, engel olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri işlerken çeşitli açılardan, çoğunlukla, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturamadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere emir verip vermedikleri ve zor kullanıp kullanmadıkları hususunda kararsız oldukları (Dolayısıyla emir vererek ve zor kullanarak sınıfta demokratik ortam oluşturamadıkları) belirlenmiştir. Bununla birlikte; Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünme gibi yapılandırmacı öğrenme ortamını olumlu etkileyecek olan çeşitli tutum ve düşüncelere de sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

4. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenin rollerini, çoğunlukla, kısmen yerine getirebildikleri veya getiremedikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri okuma

görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi, kısmen, bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte; öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmenin bütün rollerinin çok önemli olduğunu ve bu rolleri daha fazla uygulamaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere okuma görevi verdiklerinde (Bir kitabı okumalarını istediklerinde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alma gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenin bazı rollerini yeterince uyguladıkları da belirlenmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin yeni programın sunduğu yöntem ve teknikleri çoğunlukla, kısmen, uygulayabildikleri veya uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Türkçe öğretmenlerinin, ikna ederek konuşma yöntemiyle ilgili olarak, seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşısındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmesini sağlama etkinliğini kısmen yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; öğretmenlerin yeni programın ortaya koyduğu yöntemlerin çok önemli olduğunu ve bu yöntem-teknikleri daha fazla uygulamaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca; öğretmenlerin, işaretleyerek okuma yöntemiyle ilgili olarak, okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini sağlama gibi bazı yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamaları yeterince yaptıkları belirlenmiştir.

6. Bağımsız değişkenlerle ilgili sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenlerinin, çoğunlukla, bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte; bağımsız değişkenlerle ilgili farklılıkların tespit edildiği çok az sayıdaki bulguda; bayan öğretmenlerle lisans-lisans üstü eğitim görmüş olan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerle yüksek okul mezunu olan öğretmenlere göre daha etkili bir yapılandırmacı öğrenme ortamı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebeplerini belirlemek amacıyla yapılan literatür taramasında herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat eğitim ile ilgili bulgularda yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin aleyhine çıkan sonuçlar, onların aldıkları eğitim süresiyle ilişkilendirilebilir.

Kısacası; öğretmenlerin, çoğunlukla, yapılandırmacı öğrenme programına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri halde sınıflarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kısmen uyguladıkları veya uygulamadıkları sonucuna varılmıştır.

6.3. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara dayanarak “Eğitim Teknolojileri ve Materyalleri İle İlgili Öneriler, Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Öneriler, Etkinlikler ile İlgili Öneriler, Yöntem-Tekniklerle İlgili Öneriler, Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Öğretmenlerin Diğer Rollerile İlgili Öneriler, Araştırmacılara Yönelik Öneriler” başlıkları altında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Eğitim Teknolojileri ve Materyalleri İle İlgili Öneriler

1. Öğretim materyalleri ve teknolojilerinin kullanılması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan, gerçekçi sınıf ortamları oluşturulabilir. Dolayısıyla; öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğretim materyalleri ve teknolojilerini kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak amacıyla, bu araçların önemi ile ilgili periyodik eğitimler verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
2. Okullardaki materyal ve teknoloji araçları sayıca arttırılabilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe derslerinde kullanılacak cd arşivi–internet sitesi oluşturulması, bu materyallerin Türkçe öğretmenlerinin kullanımına sunulması ve bunların ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğine dair öğretim programına çeşitli uyarılar eklenmesi sağlanabilir.
4. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında eğitim materyalleri ve teknolojilerinin öğrencilerle birlikte planlanması ve kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin teknoloji ve materyal kullanma becerilerini arttırmaya yönelik önlemler alınarak bu araçların öğrenciler tarafından da kullanılması sağlanabilir.
5. Dersle ilgili gerekli araştırmaların yapılabilmesi için okul kütüphanelerinde bilgisayarların bulundurulması ve öğrencilerin bunlardan faydalanması sağlanabilir.
6. Türkçe öğretmenleri arasında materyal paylaşımı ile ilgili işbirliği yapılması sağlanabilir.
7. Sınıfların, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak, gerçekçi olmasının sağlanabilmesi için derslere zaman zaman gazi, şair, eğitim uzmanı gibi canlı kaynakların getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, Milli Eğitim

Bakanlığı, bu canlı kaynakların sınıf ortamına getirilebilmesi için; bu kaynakların belli bir ücret karşılığında teşvik edilmesi gibi çeşitli önlemler alabilir.

8. Türkçe öğretmenlerinin velilerle işbirliği yaparak sınıfa günlük gazete getirtmesi, okul idaresiyle işbirliği yaparak derste kullanmak üzere okul kütüphanesini süreli yayınlara abone yapması gibi önlemlerle bu kaynakların derste kullanılması sağlanabilir.

9. Öğrencilere ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanabilme alışkanlığı kazandırmak; internet adreslerinin verilmesi, kütüphanelerden nasıl yararlanılacağına kütüphanelere geziler düzenlenerek gösterilmesi ve derslerin bir kısmının bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesine ayrılması gibi çalışmalarla gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda okullardaki kütüphaneleri işlevsel hale getirmek amacıyla; kütüphane memurlarının istihdam edilmesi, kütüphanenin zengin kaynaklarla takviye edilmesi gibi önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir.

10. Sözlüğün ve imla kılavuzunun daha fazla kullanılması için Türk Dil Kurumunun elektronik sözlük ve imla kılavuzundan yararlanılabilir.

11. Okul-sınıf duvarlarında, sadece belirli öğrencilerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi belirli günlerle ilgili çalışmalarının değil; bütün öğrencilerin değişik konularda yaptıkları çalışmaların yer alması ve duvar gazetelerinden daha fazla yararlanılması için, Kültür ve Edebiyat Kulübünün daha etkin rol almasını sağlama gibi, çeşitli önlemler alınabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Öneriler

1. Türkçe öğretmenlerine ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili eğitim verilebilir.

2. Müfettişlerin ve okul yöneticilerinin, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yeterince yapılması için, denetimlerinde daha ayrıntılı incelemeler yapması önerilebilir.

3. Öğrencileri ve velileri süreç değerlendirme konusunda bilgilendirerek alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarından faydalanıldığı hissettirilebilir. Alternatif ölçme değerlendirme konusunda bilinçli öğrenci ve velilerin olması eğitim ortamlarında otokontrol mekanizmasını ortaya çıkarabilir.

4. Öğretmenler arasında süreci ve sonucu değerlendirmeye yönelik işbirliği yapılması; öğretmenlerin yıl içerisinde hangi ölçme değerlendirme araçlarını

kullanacakları, hangi ölçme aracının hangi öğretmen tarafından hazırlanacağı vb. hususlarda görüş alış-verişinde bulunması ve alınan kararların zümre öğretmenler kurulu tutanağı ile karara bağlanması sağlanabilir.

5. Öğrencilere etkili bir eğitim süreci sunmanın onları tanımakla, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemekle mümkün olabileceği, bunun da ancak seviye tespit sınavları ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle gerçekleştirilebileceği eğitim faaliyetlerinde sık sık dile getirilebilir.

6. Birbirine yakın birkaç okulu içine alan eğitim bölgelerinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilgili sorunlar konusunda yardım isteyebilecekleri veya bilgisine başvurabilecekleri ölçme değerlendirme uzmanları istihdam edilebilir.

Etkinliklerle İlgili Öneriler

1. Öğretmenlerin; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alarak; öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamayabilecekleri, etkinliklerin sıralamasını değiştirebilecekleri; değişik kaynaklardan aldıkları veya kendilerinin tasarladıkları etkinlikleri sunabilecekleri konularında bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2. Öğretmenlere farklı etkinliklerle ilgili fikir vermesi için çeşitli etkinlik kaynakları hazırlanabilir ve bu kaynakların okul kütüphanelerine gönderilmesi sağlanabilir.

3. Öğrencilerin dersle ilgili bütün kararlara (Hangi etkinliklerin ve ölçme değerlendirme araçlarının kullanılacağı vb.) katılması ve öğretmenlerin dersle ilgili kararları tek başına vermemesi gerektiği eğitim faaliyetlerinde dile getirilebilir.

4. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulandığı sınıf ortamlarında işbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için; öğretmenlerin grup çalışmalarıyla ilgili eğitim faaliyetlerine katılmaları ve işbirlikli öğrenmenin çeşitli uygulama örnekleriyle karşılaştırılmaları önerilebilir. Bu faaliyetlerde işbirlikli öğrenmeye uygun olarak, gerektiğinde, sınıf düzeninin yapılacak etkinlik doğrultusunda değiştirilmesi gerektiği izah edilebilir. Örneğin; sınıf düzeninin tartışma etkinliklerinde daha kolay ve yüz yüze iletişimin kurulabileceği U yerleşim düzenine çevrilebileceği ve bunun önemi ifade edilebilir.

5. Eğitim faaliyetlerinde, sınıfta yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanabilmesi için, baskıcı yönetim değil demokratik yönetimin uygulanması gerektiği hatırlatılabilir.

6. Öğretmenlere gerçek yaşamla ilgili ve okul dışında çeşitli etkinlikler düzenlemeleri ve teşvik edilmeleri için teşekkür belgesi verilmesi sağlanabilir.

7. Eğitim faaliyetlerinde dil bilgisiyle ilgili kuralların etkinlik ve örneklerden hareketle öğretilmesi gerektiği, bu dil bilgisi ilkesini ortaya koyan bilimsel çalışmalarla ve uygulama örnekleriyle sunulabilir.

8. Öğrencilerin hangi zekâ türüne sahip olduğuyla ilgili öğretmenler arasında işbirliği yapılabilir. Örneğin; Türkçe öğretmeni bir öğrencinin bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olduğunu beden eğitimi ve rehberlik öğretmeni ile işbirliği yaparak öğrenirse ilgili öğrenciyi kendi dersindeki drama etkinliklerine yönlendirebilir.

Yöntem ve Tekniklerle İlgili Öneriler

1. Türkçe öğretmenlerinin yeni Türkçe programının sunduğu yöntem ve teknikleri yeterli düzeyde kullanabilmeleri amacıyla eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bu faaliyetlerin etkin katılımı sağlayıcı, düşündürücü, etkileşimli, yaratıcı, keşfedici gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıf ortamını hissettirecek özelliklere sahip olması durumunda; öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanması gerektiği noktasında daha etkili eğitilebileceği düşünülmektedir. Bunun yapılabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle işbirliğine gidebilir.

2. Velilerin yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi ve bunların olabildiğince günlük hayatta kullanılması sağlanabilir. Örneğin; öğrencilerin günlük hayatta empati kurması sağlanabilirse, sınıfta empati kurarak konuşma ve dinleme yöntemleri daha kolay ve etkili bir biçimde uygulanabilir.

3. Eğitim faaliyetlerinde yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılabilmesinin, öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıyla gerçekleştirilebileceği ifade edilebilir. Çünkü; yeni programın ortaya koyduğu yöntem ve teknikler öğretmen değil, öğrenci merkezlidir.

4. Yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin ders kitaplarında verilen hazır planlarla yetinmeleri önlenerek öğrencilerin ihtiyaçlarının ve bölgesel farklılıkların dikkate alındığı ders planları hazırlamaları sağlanabilir.

5. Yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılabilmesi için, öğretmenler etkili zaman yönetimi konusunda eğitimlere tabi tutulabilir ve bu eğitimlerde zaman yönetimiyle ilgili örnek uygulamalar gösterilebilir.

6. Yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılabilmesi için öğretmenlerin, dersten önce öğretmen kılavuz kitabındaki yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili açıklamaları incelemeleri ve derse hazırlık yapmaları teşvik edilebilir.

Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Öğretmenlerin Diğer Rollerile İlgili Öneriler

1. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için devamlı teşvik edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Çünkü; öğretmenlerin yeni programdan kaynaklanan rollerini yerine getirebilmeleri; araştırarak, çok okuyarak ve devamlı kendilerini geliştirerek öğrencilere model olmalarına bağlıdır. Örneğin; yazma konusuyla ilgili öğrencilere verilen araştırma konusunun öğretmenlerce de araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler okudukları kitapları zaman zaman öğrencilere tanıtarak kitap okumanın önemini hissettirebilirler.

2. Veli toplantılarının sadece öğrencilerin notlarının öğrenildiği veya disiplin problemlerinin konuşulduğu vb. bir etkinlik olmaması; dil becerilerinin nasıl geliştirilebileceği hususunun dile getirildiği ve evlerde okuma saatlerinin düzenlenmesi, çocuğun yeterince dinlenmesi gibi yapılandırmacı süreç hakkında velilerin bilgilendirildiği bir çalışma olması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bu amaçlarla, veli bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

3. Öğrencilerin okuduklarıyla günlük hayat ve kendi yaşantıları arasında bağlantı kurmaları; okuduklarından hareketle günlük yaşam problemlerine çözümler üretmeleri, kendi görüşlerini oluşturmaları, çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmeleri; okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilebilir.

4. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için kütüphanelere ve kitapevlerine geziler düzenlenebilir ve kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırılabilir. Ayrıca; öğrencilerin okuma planı yapması gerektiği konusunda daha titiz olunması gerektiği düşünülmektedir.

5. Öğrencilere kitap okuma görevi verildiğinde çocuğun okuma durumuyla ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve öğrencilerin hangi türde daha yetenekli olduğunun

belirlenerek, daha çok ilgili türde yazmalarının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6. Öğrencilerin okutulan kitaplar ve metinlerle diğer dersler ve konular arasında bağlantı kurması için, öğretmenlerin diğer ders öğretmenleriyle işbirliği yapması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin; “Karada Yüzen Donanma” metni okutulurken, Sosyal Bilgiler dersinde Fatih Sultan Mehmet’le ilgili bilgilerin sunulması sağlanabilir.

7. Açık uçlu sorularla öğrencilerin araştırmalara yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin; öğrencilere, dinleme etkinliklerinden sonra, zihinlerinde oluşan sorularla ilgili hazır bilgiler verilmemesi ve ilgili soruların dersten sonra araştırılması sağlanabilir.

8. Öğrencilerin yazdıklarından-konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmemeleri, düşüncelerini savunabilmeleri ve olumlu bir iletişimin olduğu öğrenme çevresinin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

9. Öğrencilerin okul dışı yazma-konuşma-dinleme çalışmaları yapmaları ve bu becerilerle ilgili derste öğrendiklerini günlük hayata taşımalarının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin; öğrencilerin şiir defteri tutmaları, röportaj yapmaları, radyo oyunlarını dinlemeleri sağlanabilir.

10. Bitişik eğik el yazısıyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve öğretmenlerin sınıfta bitişik eğik el yazısı kullanmasının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

11. Öğrencilerin yeterli araştırma yapması ve yazdıklarını-konuştuklarını sadece öğretmenin anlattıkları etrafında şekillendirmemesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin; öğrencilerin, gerekli araştırmaları yaptıktan sonra, konuşma-yazma etkinlikleriyle düşüncelerini ispatlayan verileri (Sayısal veriler, tanık gösterme vb.) sunmaları sağlanabilir.

12. Öğrencilerin yazma ve konuşma etkinliklerinde görsel materyallerden faydalanması sağlanabilir.

13. Öğrencilerin yazma-konuşma-dinleme etkinliklerinde ilgilerini, yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtmalarına olanak tanınması; bu doğrultuda öğrencilerin günlük yaşam problemleri veya dinledikleriyle ilgili varsayımlar kurmaları, yorumlar geliştirmeleri, tahminlerde bulunmaları, çözüm önerileri getirmeleri yönünde teşvik edilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

14. Güncel konulardan veya medya iletişim araçlarındaki haberlerden hareketle yazma ve konuşma çalışmaları yaptırılması ve bu doğrultuda, öğrencilerin çoklu bakış açısına sahip olabilmeleri için olabildiğince çeşitli kaynaktan yararlanmaları gerektiği düşünülmektedir.

15. Öğretmenlerin, öğrencilerin yeterince dinlenmesi ve onlara karşı sabırlı olunması konusunda teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

16. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı etkin öğrenme faaliyetlerini engellediği için; sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

17. Eğitim fakültelerinin ders içerikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikleri dikkate alınarak gözden geçirilebilir ve ders içeriklerinde gerekli değişiklikler yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alternatif değerlendirme araçlarının daha işlevsel kullanılmasını sağlamak amacıyla araştırmalar yapılabilir.

2. Ders süresi, sınıf mevcudu gibi etkenlerin yapılandırmacı öğrenmeyi ne derece etkilediğiyle ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

3. Diğer branşlarda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeyle ilgili görüşlerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğini arttıracak materyallerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Öğrencilerin ve velilerin yapılandırmacı öğrenme sürecine uyumlarıyla ilgili araştırma yapılabilir.

6. Müfettişlerin ve okul idarecilerinin yapılandırmacı öğrenme sürecine uyumlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

7. Yapılandırmacı öğrenme sürecini bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre neden daha çok uyguladıkları konusunda araştırmalar yapılabilir.

8. Süreci ölçmeye yönelik ölçme değerlendirme yöntemlerinin çokluğunun, öğretmenlerin bu konudaki yüklerini arttırarak geleneksel ölçme araçlarının işlevsel kullanılmasını engelleyip engellemediğiyle ilgili araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKAR, Hanife ve Ali YILDIRIM. “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”, **Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı**, 2004.
- (İnternet Adresi: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc>, e.t.: 04.07.08)
- AKAY, Cenk. “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2005.
- AKBABA, Toper. “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çabaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, sayı:54-55, 2004. (İnternet Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>, e.t.:10.10.2008)
- AKGÜN, Özcan Erkan. “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı:2. (İnternet Adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>, e.t.:20.06.2008)
- ALPER, Ayfer. “Yapılandırmacı Yaklaşım Modellerinden Probleme Dayalı Öğretime Göre Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Etkinlikleri”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006.
- ARABACI, İ. Bakır. “Öğrenme–Öğretme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 316, 2005.
- ARICI, Ali Fuat. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2005.
- ARSLAN, Mehmet. “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi**, cilt:40, sayı:1, 2007.
- ARSLAN, Akif. “Yaratıcı Masal Çalışmaları”, **Ekev Akademi Dergisi**, 31. sayı, 2007.

- ARSLAN, Selahattin ve İlknur ÖZPINAR. “Öğretmen Niteliklerinin Kazandırdıkları”, **Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, cilt:2, sayı:1 s.40. (İnternet Adresi: www.nef.balikesir.edu.tr, e.t.: 20.09.2008)
- ATABAY, Erhan. “Okul Deneyimi Dersi Alan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözlemleriyle İlköğretim Okulöncesi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006.
- ATASOY, Basri. **Fen Öğrenimi ve Öğretimi**, Asil Yayın–Dağıtım, Ankara, 2004.
- AVCI, Yusuf. “Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri, Materyalleri, Tarihi Gelişimi ve Değerlendirilmesi”, **Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale, 12 Mayıs 2000.
- AYDIN YILMAZ, Zeynep. **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
- AYDIN, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Tekağaç Eylül Yayıncılık, Ankara, 2005.
- AYKAÇ, Necdet. “ İlköğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği) ”, **Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:8, sayı:2, Kırşehir, 2007.
- BAĞCI KILIÇ, Gülşen. **Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi**, Morpa, İstanbul, 2006.
- BANGİR, Gülgün ve Nuray SENEMOĞLU. “Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Öğretmen–Öğrenci Davranışları”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Eskişehir, 1999.
- BAYINDIR, Nida; Ali ÖZEL, Nurgül BOZKURT, Suat UNGAN ve Emine ÖZEL. “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen İstihdam Politikalarının Öğretmen Adaylarının Hizmet öncesindeki Kişisel ve Mesleki Değerlerinin Değerlendirilmesine Etkisi”, **Ekev Akademi Dergisi**, sayı:34, Erzurum, 2008.
- BROOKS, Jacqueline Grennon ve Martin G. BROOKS. **In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms**, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

-**The Case For Constructivist Classrooms**, , ASCD Alexendria, Virginia, 1993.
- BURMA, Şebnem. **“Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması”**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2003.
- BÜMEN, Nilay T., **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.
- CALP, Mehrali. **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya, 2005.
- CAN, Tuncer. **“Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri”**, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 2006.
- CELEP, Cevat. **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.
- CEMİLOĞLU, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- CİHANGİR, Zeynep. **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**, Nobel Yayın-Dağı, Ankara, 2004.
- ÇELENK, Süleyman. **Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntemleri**, Atilla TAZEBAY ve Süleyman ÇELENK(ed.), **Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler**, Maya Akademi Yayınları, Ankara, 2008.
- ÇELİKKAYA, Tekin. **“Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2008.
- ÇINAR, Orhan; Emine TEYFUR ve Mehmet TEYFUR. **İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:11, 2006. (<http://www.pegem.net/akademi/3-8290-Ilkogretim-Okulu-Ogretmen-Ve-Yoneticilerinin-Yapilandirmaci-Egitim-Yaklasimi-Ve-Programi-Hakkindaki-Gorusleri.aspx>, e.t.: 10.10.2008)

- DEMİR, Celal ve Mehmet YAPICI. “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:IX, sayı:2, 2007.
- DEMİREL, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.
- DEMİREL, Özcan; Ayşe MENTİŞ TAŞ, Şeref TÜFEKÇİ, Nevriye YAZÇAYIR ve Bünyamin YURDAKUL. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri”, **IX. Eğitim Programları ve Öğretimi Sempozyumu-Bildiriler I**, Erzurum, 2000.
- DEMİREL, Özcan ve Zeki KAYA (ed.). **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegema Yayıncılık, İstanbul, 2006.
- DERYAKULU, Deniz. **Yapıcı Öğrenme**, A. ŞİMŞEK (ed.), **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2001.
- (İnternet Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>, e.t.: 20.06.08)
- DOĞAN, Tahsin. **Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber**, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003.
- DOĞANAY, Ahmet ve Şükran TOK. **Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Ahmet DOĞANAY (ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007.
- DUMAN, Bilal. “İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi: Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:2, sayı:1, 2004.
- **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- EKİNCİ, Arzu. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2007.
- ENSARİ, Hoşcan ve Burçak TÜYSÜZ. **İlköğretimde Kalite Araçları ve Sınıf İçi Uygulamalar**, Morpa Yayınları, İstanbul, 2007.
- ERDEM, Eda; Özcan DEMİREL. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:23, Ankara, 2002.

- ERDEM, Eda. **“Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım”**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2001.
- ERGİN, Akif. **Öğretim Teknolojisi–İletişim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- EV, Halit. “Aktif Eğitim ve Ölçme–Değerlendirme Yaklaşımları”, **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu-Bildiriler Kitabı**, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 4-5 Kasım 2006.
- FER, Seval; İlker CIRIK. **Yapılandırmacı Öğrenme–Kuramdan Uygulamaya**, Morpa, İstanbul, 2007.
- FİDAN, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınevi, Ankara, 1997.
- GELBAL, Selahattin ve Hülya KELEÇİOĞLU. “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 33, Ankara, 2007.
- GENÇ, Salih Zeki ve Mehmet Yunus ERYAMAN. “Değişen Değerler ve Eğitim Paradigması”, **Kocatepe Üniversitesi Dergisi**, cit:9, sayı:1, Afyon, Haziran 2007.
- GLİCKMAN, Carl D.; Stephen P. GORDON and Jovita M. Ross GORDON. **Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach**, Pearson Allyn & Bacon, USA, 2004.
- GOULD, June, S. “**Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif**”, Catherine Twomey FOSNOT, (ed.), Soner DURMUŞ, (çev. ed.) **Yapılandırmacılıkta Teori, Perspektifler ve Uygulama**, Nobel Yayın–Dağıtım, Ankara, 2007.
- GÖÇER, Ali. “İlköğretim 1. Kademedeki Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, MEB, sayı: 94, Ankara, 2007.
- GÖKÇEGÖZ KARATEKİN, Neriman; Alpaslan DURMUŞ ve Hatice IŞILAK. **Oyun ve Etkinliklerle Türkçe**, Nobel Yayın–Dağıtım, İstanbul, 2005.
- GÖMLEKSİZ, Nuri ve İlhami BULUT. “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 349, 2008.

- GÜLTEKİN, Mehmet; Ruhan KARADAĞ ve Fatih YILMAZ. “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:7, sayı: 2, Eskişehir, 2007.
- GÜNEŞ, Firdevs. “Bitişik Eğik Yazının Yararları”, **Eğitim ve Denetim Dergisi-Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı**, sayı: 17, 2007.
- **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007.
- GÜNEYLİ, Ahmet. “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2007.
- GÜVEN, Semra. “Sınıf Öğretmenlerinin Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, 177. sayı, 2008.
- HAZIR BIKMAZ, Fatma. “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 39, sayı:1, Ankara, 2006.
- HEİN, George E. “ Constructivist Learning Theory”, **International Committee of Museum Educators Conference**; İsrail, 1991. (İnternet adresi: <http://scholar.google.com.tr/scholar?hl:tr&um:1&q:hein+goerge+et+constructivist+learning+theory,the+museum+and+needs+of+people&e:VTF-8&sch,e.t.:16.09.2008>)
- İlköğretim 4-8. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Gazete Kıpürlerinden Yararlanma**, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, sayı:3, 2008.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)**, MEB Yayınları, Ankara, 2006.
- İNAL, Sevim ve İbrahim İNAL. “ Yapılandırmacı Kuramda Öğrenme, Öğretme ve Öğrenci Kavramları”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tefvik Fikret Okulları, İzmir, 2006.
- JONASSON, David, H., Jamie M MYERS, Ann, Margaret MCKILLAP. **From Constructivism to Constructionism: Learning with Hypermedia/Multimedia Rather Than from It** , B. G. WILSON (ed.), **Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design**, New Jersey, Educational Technology Publications, Inc, Eglewood Cliffs, 1996.

- KAPULU, Ahmet; Süheyl DEDEOĞLU OKUYUCU, Şükran KAPLAN ve Aliyar KARACA. **6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Koza Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- KARADAĞ, Engin ve Tuğba KORKMAZ. **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2007.
- KARAĞAÇLI, Mustafa. **Eğitimde Teknoloji ve Materyal**, Feryal Matbaacılık, Ankara, 2004.
- KAVCAR, Cahit. “ Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, Sayı: 65, Ankara, 1998.
- KAVCAR, Cahit; Ferhat OĞUZKAN ve Sedat SEVER. **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara, 2005.
- KAYA, Zeki ve Serap TÜFEKÇİ. “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Öğretmen”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006.
- KEMERTAŞ, İsmet. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsan Yayınevi, İstanbul, 2003.
- KESKİNKILIÇ, Kadir ve Sultan Bilge KESKİNKILIÇ. **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi**, Asil Yayın-Dağıtım, Ankara, 2005.
- KOÇ, Gürcü. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2002.
- KÖNİNGS, Karen D., Saskia Brand GRAWEL, and Jeroen J.G VAN MERRİENBOER.”Towards More Powerful Environments Through Combining the Perspectives of Designer, Teacher, and Students” **British Journal of Educational Psychology**, cilt:75, sayı:4, 2005.
- KUZGUN, Yıldız ve Deniz DERYAKULU. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004.
- MARLOWE, Bruce A. ve Marilyn L PAGE. **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**, Corwin Press, USA, 1998.
- MOORE, Kenneth D., **Öğretim Becerileri**, Nizamettin KAYA (çev.), Ersin ALTINTAŞ (çev. ed.), Nobel Yayın-Dağıtım, İstanbul.

- ÖĞÜNÇ, Aylin ve Leman TAHRAN. “Lise Kimya II Buharlaşıma ve Buharlaşıma Isısı Konusunda Yapılandırmacı Model Uygulaması”, **Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu**, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir, 29 Nisan 2006.
- ÖZ, Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi–Yeni Programa Göre Geliştirilmiş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.
- **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- ÖZATALAY, Hülya. “**İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması**”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2007.
- ÖZBAY, Murat. “Türkçe Öğretiminde Hedef–Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, sayı: 13, Niğde, 2003.
- **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**, Öncü Kitap, Ankara, 2006.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Arif. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5. cilt, 4. sayı, 2007.
- ÖZKAN, Betül. “**Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik Ve Materyal Kullanımının Etkililiği**”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2001.
- ROBERT E., Slavin. “Synthesis of Research on Cooperative Learning”, **Educational Leadership**, sayı:48(5), USA, 1991.
- SABANCI, Ali. **Sınıf Yönetiminin Temelleri**, Mustafa ÇELİKTEN (ed.) **Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.
- SAĞIR, Mukim. **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.
- SAVRAN, N. Zehra. “PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:2, sayı:4, 2004.

- SELLEY, Nick. **The Art of Constructivist Teaching in The Primary School**, David Fulton Publishers, London, 1999.
- SENEMOĞLU, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim–Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005.
- SOLTİS, Philips, Jonas. **Öğrenme: Perspektifler**, Soner DURMUŞ (çev.), Nobel Yayın–Dağıtım, Ankara, 2007.
- STROMMEN, Erik, F. ve Bruce LİNCOLN. “Constructivism, Technology and The Future of Classroom Learning”, **Education and Urban Society**, USA, vol.24, no:4, 1992.
(İnternet Adresi: <http://www.playfulefforts.com/archives/papers/EUS-1992.pdf> , e.t.: 05.07.08)
- ŞAHİN, Abdullah ve Esin ŞAHİN. **Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyaller**, Ahmet KIRKKILIÇ ve Hayati AKYOL (ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007.
- ŞAHİN, İsmet. “ Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online Dergisi**, cilt:6, sayı:2. (İnternet Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>, e.t.:03.05.2008)
- YANPAR ŞAHİN, Tuğba. “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004.
- ŞAŞAN, Hasan. “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 74-75, 2002.
- ŞENER, Büyüköztürk. “Anket Geliştirme”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:3, sayı: 2, 2005.
- ŞİMŞEK, Nazmi. **Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2002.
- **Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar**, Asil Yayın-Dağıtım, Ankara, 2007.
- TEZCİ, Erdoğan. “**Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi**”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002.

- TİTİZ, Osman. **Yeni Öğretim Sistemi**, Zambak Yayınları, İstanbul, 2005.
- TUTKUN, Ömer F. **Sınıf Düzeni**, Zeki KAYA (ed.), **Sınıf Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007.
- TÜRKAY, Tok. **Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler**, Ahmet DOĞANAY (ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007.
- ÜN AÇIKGÖZ, Kamile. **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.
- **Etkili Öğretme ve Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.
- VARIŞ, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1997.
- VURAL, Birol. **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2005.
- **Teknoloji ve Materyal Kullanımı**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.
- **Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.
- WINDSCHİTL, Mark. "Framing Constructivism in Practice as the Negatiation of Dilemma: an Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural and Political Challenges Facing Teachers", **Review of Educational Research**, 72(2), 2002.
- YALAZ ATAY, Derin. **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2003.
- YALÇIN, Alemdar. **Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2006.
- YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK. **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara, 1999.
- YILDIRIM, M. Cevat ve Burhanettin DÖNMEZ. "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma", **Online İlköğretim Dergisi**, 7.cilt, 3.sayı. (İnternet Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m10.pdf>, e.t.:23.09.2008)
- YILDIZ, Cemal. **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**, Anı Yayınları, Ankara, 2003.
- YILDIZ, Rauf; Ali Murat SÜNBÜL, Mustafa KOÇ ve İsa HALİS. **Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2004.
- YILMAZ, Hasan ve Ali Murat SÜMBÜL. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Çizgi Kitabevi, Konya, 2006.

YURDAKUL, Bünyamin. **Yapılandırmacılık**, Özcan DEMİREL (ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2007.

YÜKSEL, Özden. **Öğrenme ve Öğretme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.

İnternet Adresleri:

<http://efdergi.yyu.edu.tr>

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m10.pdf>

<http://ilkoğretim-online.org.tr>

<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc>

www.nef.balikesir.edu.tr

<http://www.playfulefforts.com/archives/papers/EUS-1992.pdf>

<http://scholar.Google.com.tr/solar?Q:hein+goorge+et+constructivist+learning+theory,+the+museum+and+needs+of+people+&+hl:tr&um:1&:e:VTF-8&:sch>

<http://ww.pegem.net/soysalar/dokuman>

<http://www.pegem.net/akademi/3-8290-Ilkogretim-Okulu-Ogretmen-Ve->

[Yoneticilerinin-Yapilandirmaci-Egitim-Yaklasimi-Ve-Programi-Hakkindaki-Gorusleri.aspx](http://www.pegem.net/akademi/3-8290-Ilkogretim-Okulu-Ogretmen-Ve-Yoneticilerinin-Yapilandirmaci-Egitim-Yaklasimi-Ve-Programi-Hakkindaki-Gorusleri.aspx)

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>

EK 1: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğretmenlerin Türkçe Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi Formu

Bu anketin temel amacı ilköğretim okulları II. kademedede yürütülen Türkçe derslerinin, bu dersi yürüten öğretmenlerimizin bakış açısından değerlendirilmesidir.

Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar Türkçe dersinin eğitim programının geliştirmesine, varsa hizmet-içi eğitim ihtiyacının ortaya çıkarılmasına, dersle ilgili daha etkili bir öğretim süreci oluşturmaya yönelik önlemler alınmasına ışık tutacaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacaktır. Bu nedenle, lütfen, her soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak ve sizi yansıtacak şekilde cevaplandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Adınızı-soyadınızı yazmayınız.

Akif ARSLAN
Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Bölümü
Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumunuza uygun olanı işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

☐ Bayan ☐ Erkek

2. Hizmet Yılıınız

☐ 1 -5 ☐ 11- 15 ☐ 21 - 25
☐ 6 - 10 ☐ 16 -20 ☐ 25 ve üstü

3. Eğitim Durumunuz

☐ Yüksek Okul ☐ Fakülte ☐ Yüksek Lisans, doktora

II. BÖLÜM: EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLERİ

Aşağıdaki görsel-işitsel araç-gereçleri hangi sıklıkla kullanıyorsunuz? Bu araçlar sizce ne kadar sık kullanılmalıdır.	Ne kadar sık kullanılıyor?						Ne kadar sık kullanılmalıdır?				
	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Uygun Değil	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Bilgisayar-internet											
2. TV-Video											
3. Radyo-kasetçalar											
4. Tepegöz											
5. Projektör											
6. Kamera											
7. Ders kitabı dışında temin edilen çeşitli resimler											
8. Şair, halk ozanı, gazi gibi canlı kaynaklar											
9. Sözlük											
10. İmla Kılavuzu											
11. Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü											
12. Sınıf Tahtası											
13. Süreli-Yayınlar (Gazete, dergi)											
14. Duvar Gazeteleri											

Eğitim teknolojileri ve materyalleriyle ilgili belirtmek istediğiniz hususları ve varsa kullandığınız diğer eğitim teknolojileri ve materyallerini belirtiniz.

.....

.....

III. BÖLÜM: ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki ölçme-değerlendirme araçlarına ne kadar sıklıkla başvuruyorsunuz? Ne kadar sıklıkla başvurulması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Ne kadar sık kullanılıyor?						Ne kadar sık kullanılmamıştır?				
	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Uygun Değil	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Çoktan Seçmeli Testler											
2. Seviye Tespit Sınavı (Sene başında vb.)											
3. Açık Uçlu Yazılı Sınav											
4. Tutum Ölçekleri (Ön ve son tutum ölçekleri)											
5. Akran Değerlendirme Formu											
6. Konuşma becerisini Değerlendirme Formu											
7. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu											
8. Grup Değerlendirme Formu											
9. Okuma Becerisi Gözlem Formu											
10. Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu											
11. Okuma Becerisi Kontrol Listesi											
12. Performans Ödevi Değerlendirme Formu											
13. Proje Değerlendirme Formu											
14. Ürün Dosyası Değerlendirme Formu											
15. Öz Değerlendirme Formları (Ürün Dosyası Öz Değerlendirme Formu vb.)											
16. Görüşme											

Ölçme - Değerlendirme ile ilgili belirtmek istediğiniz hususları ve varsa uyguladığınız değişik ölçme-değerlendirme araçlarını belirtiniz.

.....

.....

IV. BÖLÜM: ETKİNLİKLER

Türkçe dersinde yaptığınız etkinliklerle ilgili aşağıdaki düşüncelere katılım düzeyinizi işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında verilen şekliyle sırayla işliyorum.					
2. Öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler oluşturup sınıfta uyguluyorum.					
3. Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabında yer almayan farklı etkinlikler yapamıyorum.					
4. Çok zaman aldığı için öğrenci çalışma kitabındaki bazı etkinlikleri yapamıyorum.					
5. Farklı etkinlikler oluşturabilmek için yeterli kaynağa sahip değilim.					
6. Karar alma sürecine öğrencilerimi katıyorum. (Örneğin; yazma hedeflerini – konularını ve bu hedeflerle – konularla ilgili etkinlikleri belirlerken öğrenci görüşlerini alıyorum.)					
7. Programı aynen uygulamak zorunda olduğum için hedefleri-konuları ve bu hedefler- konular doğrultusunda yapılacak etkinlikleri belirlemede öğrenci görüşlerini almıyorum.					
8. Sınıf düzenini yapacak etkinliğe uygun olarak ve öğrenci görüşlerini alarak düzenliyorum. (Örneğin; yapılacak etkinliğe göre sınıfta U yerleşim düzenini, öğrenci görüşlerini de alarak, oluşturuyorum vb.)					
9. Türkçe dersinde öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.					
10. Öğrencilerin ders dışında veya derste verimli grup çalışması yapamadıklarını gözlemliyorum.					
11. Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (İnternet, kütüphane vb.) yararlanamadıklarını gözlemliyorum.					
12. Etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.					
13. Etkinlikleri yaparken emir vermek ve zor kullanmak zorunda kalıyorum					
14. Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyor ve etkinlikleri bu doğrultuda işliyorum.(Örneğin; müziksel zekaya sahip birini müzik öğretmeniyle görüşerek tespit ediyorum ve ilgili öğrenciyi Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için müzikle ilgili etkinliklere yönlendiriyorum.)					
15. Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyorum ve bu etkinlikleri yaptırıyorum.					
16. Seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
17. Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşünüyorum ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıyorum					
18. Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin mevcut bilgilerini açığa çıkarak yeni bilgileri yapılandırmalarını kolaylaştırdığını düşünüyorum.					
19. Derste hazırlık amacıyla gözlem, anket, araştırma,, derleme gibi çalışmaları yeterince yaptırıyorum.					
20. Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyalleri kullanılmaktadır.					
21. Etkinlikleri yaparken öğretmen kılavuz kitabında her metinde verilen yöntem ve teknikleri uyguluyorum.					
22. Zaman yetmemesi sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı hazırlık çalışmalarını yeterince yapamıyorum.					
23. Dilbilgisi etkinliklerini işlemeden önce ilgili dilbilgisi konusunu anlatmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum.					
24. Dilbilgisi ile ilgili kuralları etkinlikler işlendikten sonra ve etkinliklerden hareketle anlatmanın daha doğru bir davranış olduğunu düşünüyorum.					
25. Etkinlikleri işlemeden önce öğrencilerin amaç belirlemelerini sağlıyor musunuz? (Örneğin; dinleme - izleme etkinliğinden önce: "Dinleme/izlemenizin nedenleri neler olabilir?" gibi sorularla öğrencilerin dinleme/izleme amacını belirlemesini sağlıyor musunuz?)					
26. Kelime çalışmaları ile ilgili etkinliklerde anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarının öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlıyorum.					
27. Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden dolayı anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarını genelde ben yapıyorum.					

Etkinliklerle ilgili belirtmek istediğiniz hususlar varsa yazınız.

.....

.....

V. BÖLÜM: YÖNTEM VE TEKNİKLER

A. OKUMA Okuma yöntem-teknikleriyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Okuma yöntem-tekniklerini uygulamanız ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak için ders kitabındaki metinleri sessiz olarak okutuyor musunuz?						
2. Sessiz okuma yaptırırken kendiniz de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek oluyor musunuz?						
3. Sessiz okuma etkinliklerinden sonra: "Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?" vb. sorular sorarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşlerini yazılı ya da sözlü olarak alıyor musunuz?						
4. Metni öğrencilere sesli olarak okutmadan önce örnek okuma yapıyor musunuz?						
5. Örnek olması için ilgili metni okuduktan hemen sonra, başka öğrencilere metni okutmadan, metinle ilgili kavrama soruları soruyor musunuz?						
6. Örnek olması için ilgili metni okuduktan sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak kendi grubunda sesli okuma yapmasını sağlıyor musunuz?						
7. Sesli okuma etkinliklerinde düzeltme ve açıklamaları okuma esnasında mı yapıyorsunuz?						
8. Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için metni göz ucuyla, ayrıntılara girmeden bütün olarak okutuyor musunuz?						
9. Metni göz ucuyla ayrıntılara girmeden bütün olarak okuttuktan sonra ana fikri bulmak için öğrencilerin tartışmasına fırsat veriyor musunuz?						
10. Bir metni okumadan önce tahtaya metinle ilgili sorular yazıyor ve metin okunur-dinlenirken öğrencilerin tahtadaki soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?						
11. Okuma etkinliği yaptırırken zaman zaman okuma sürecini kesintiye uğratarak okunan bölümün özetini çıkartıyor musunuz?						
12. Okuma etkinliği bittikten sonra öğrencilerin her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmelerini ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafta dönüştürmelerini istiyor musunuz?						
13. Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin not almalarını sağlıyor musunuz?						
14. Okuma etkinliklerinde bazı cümle veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini önemli yerlere çekiyor musunuz?						
15. Okuma etkinliğinden sonra öğrencilerin aldıkları notları değerlendirmelerine imkan tanıyor musunuz?						
16. Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini sağlıyor musunuz?						
17. Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin altını çizdiği bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını sağlıyor musunuz?						
18. Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiriyor musunuz?						
19. Öğrencilere metnin devamını tahmin etmeleri için, metnin bir kısmını okuduktan sonra, çeşitli sorular tahtaya yazıyor ve metnin devamını okurken yazılan soruların cevaplarını bulmalarını sağlıyor musunuz?						
20. Okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli sorular yazmalarına ve yazılan bu soruları birbirlerine sormalarına olanak sağlıyor musunuz?						
21. Okumadan önce öğrencilerin metnin başlığından ve görsel unsurlardan hareketle çeşitli sorular sormalarına ve bu soruların tahtaya yazılarak okuma sürecinde cevaplarının aranmasına fırsat veriyor musunuz?						
22. Bir şiirin-düzyazının belirlenmiş bölümlerinin veya tümünün oluşturulan öğrenci gruplarına veya sınıfta hep bir ağızdan okunmasını sağlıyor musunuz?						
23. Okunan metinlerin diyaloglara dönüştürülerek tiyatro yazısı haline getirilmesini sağlıyor musunuz?						
24. Metinlerdeki kısa düz yazıların ve güzel sözlerin ezberlenmesini sağlıyor musunuz?						
25. "Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz diğer kitabın konusu arasında bir ilişki var mı?" gibi sorularla öğrencilerin metinlerdeki veya kitaplardaki şahıs kadrosu, zaman, mekan, olay vb. unsurlar arasında ilişki kurmalarını; benzerlikleri tespit etmelerini sağlıyor musunuz?						
26. Öğrencilerin okunan metin-kitap ile ilgili tartışmalar yapmalarını sağlıyor musunuz?						
27. Tartışma etkinliğinden sonra varılan ortak düşünceleri metin haline dönüştürülmesini sağlıyor musunuz?						
28. Okuma etkinliği sırasında öğrencilerin katılıp katılmadıkları yerleri belirlemelerini ve okunan rahatlıkla eleştirebilecekleri ortamı sağlıyor musunuz?						
29. Okuma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu olumlu-olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlıyor musunuz?						

B. YAZMA Yazma yöntem-teknikleriyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Yazma yöntem-tekniklerini uygulamanız ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Öğrencilerin okunan veya dinlenen ile ilgili not almalarını istediğinizde dinlenen veya okunanın olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?						
2. Özet çalışması yaptırmadan önce örnek olması için önce siz bir metni özetleyip, öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösteriyor musunuz?						
3. Özetleme etkinliklerinde özetin ana fikri kapsamı, tekrarlara yer verilmemesi gerektiği gibi kuralları yeterince hatırlatıyor musunuz?						
4. Öğrencilerin seviyesine uygun olarak kelimelerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan havuz oluşturup bunlardan uygun olanlarını yazılarında kullanmalarını sağlıyor musunuz?						
5. Öğrencilere tür sınırlaması olmadan herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma fırsatı veriyor musunuz?						
6. Öğrencilere okul dışında yazdıklarını sizinle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına izin veriyor musunuz?						
7. Bir konuda öğretmen veya öğrencilerce hazırlanan sorulara verilen cevaplardan hareketle birkaç paragraflık metin oluşturma çalışması yapıyor musunuz?						
8. Yazma çalışmalarından önce öğrencilerinizi ilgili konu hakkında bilgilendiriyor musunuz?						
9. Yazma çalışmasından önce öğrencilerinizin ilgili konu hakkında tartışmasına fırsat veriyor musunuz?						
10. Bir konunun hangi yönünün yazılacağını öğrencilerin konuyla ilgili oluşturduğu çağrışımlardan hareketle belirliyor musunuz?						
11. Bir metnin bölümlerinden bir kısmını veriyor ve metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasını sağlıyor musunuz?						
12. Öğrencilerinize okuduklarının, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili yazılı tahminler yapıyor musunuz?						
13. Öğrencilerin okunan bir metni duygu, düşünce, hayal ve olayları geliştirerek, kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmalarını sağlıyor musunuz?						
14. Öğrencilerin okutulan herhangi bir türdeki metni başka bir türde yazmalarını sağlıyor musunuz?						
15. Öğrencilerin duyularından hareketle yazma çalışması yapmalarını sağlıyor musunuz?(Örneğin; Öğrencilerin dinlenen bir müzikten sonra kendilerinde uyandırdığı duyguları ve düşünceleri yazmalarını sağlıyor musunuz?)						
16. Sınıfı küçük gruplara ayırıp her grubun belli bir konunun farklı bir yönünü yazmalarını sağlıyor musunuz?						
17. Küçük grupların yazdığı metinlerin mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirip tek bir metin haline gelmesini sağlıyor musunuz?						
18. Öğrencilerin olay ya da durumlara tarafsız bakmalarını, yorum yapmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayacak yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?						
19. Öğrencilerin yatkın olduğu türde yazmalarına olanak tanıyor musunuz? (Belli bir konunun bütün öğrencilere değişik değişik türlerde yazılmasını sağlıyor musunuz?)						

C. KONUŞMA Konuşma yöntem-teknikleriyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Konuşma yöntem-tekniklerini uygulamanız ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Seçilen öğrencilerin ya da grupların bir konu hakkında karşındakileri güvenilir delillerle, sayısal verilerle ve fikirlerini destekleyen çeşitli kaynaklarla ikna etmelerini sağlıyor musunuz?						
2. Konuşma etkinliğinden önce konuyla ilgili araştırma yapıyor musunuz?						
3. Öğrencilerin bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini, konuyla ilgili yorum yapmalarını sağlıyor musunuz?						
4. Konuşma etkinliklerinde öğrencileri konuşma sürecine katmak için; konuşmaları yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygularını, düşüncelerini ve sorularını iletmelerini sağlıyor musunuz?						
5. Tartışmalarda herkesin düşündüğünü serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturuyor musunuz?						
6. Tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunuyor ve tartışmayla ilgili rapor hazırlıyor musunuz?						
7. Belirlenen bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin kendisini karşıdakinin yerine koyarak bir sorunu çözmelerini veya karşıdakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmalarını sağlıyor musunuz?						
8. Konuşma çalışması yaptırmadan önce öğrencilerin bir olay, konu ya da sorunla ilgili mantıklı olup olmadığına bakmaksızın kendilerini serbestçe ifade etmelerini sağlıyor musunuz?						
9. Haftalık ders saatinin bir kısmını öğrencilerin serbestçe konuşmalarına ayırıyor musunuz?						
10. Öğrencilerin bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmalarını ve konuya yeni bir bakış açısı getirmelerini sağlıyor musunuz?						

D. DİNLEME/İZLEME Dinleme/izleme yöntem-teknikleriyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Dinleme/izleme yöntem-tekniklerini uygulamanız ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Konuşma etkinliklerinde dinleyicilerin konuşmacıya çeşitli sorular sormasını, konuşulan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini özetlemesini sağlıyor musunuz?						
2. Dinleme veya izleme sürecinde öğrencilerin "Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?" gibi soruların cevaplarını sessizce düşünmelerini sağlıyor musunuz?						
3. Öğrencilere dinleme/izleme sürecinde güzel sözler, ana fikir vb. önemli hususların not alınması gerektiğini hatırlatıyor musunuz?						
4. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamalarını istiyor musunuz?						
5. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerden kendini karşıdakinin yerine koyarken o kişiye iyi-kötü, konuşmacının duygu ve düşüncelerine de doğru-yanlış olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu hatırlatıyor musunuz?						
6. Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle ürettiği yaratıcı duygu, düşünce ve hayalleri ifade etmelerini sağlıyor musunuz?						
7. Öğrencilerinizin konuşmalarında yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular soruyor ve cesaret verici sözler söylüyor musunuz?						
8. Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgilere ve ihtiyaçlara yönelik olan hususların seçilmesini sağlıyor musunuz? (Örneğin; önceden hazırlanmış sorular dağıtarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmasına yönelik dinleme/izleme etkinliği yapıyor musunuz?)						
9. Öğrencilere; "Konuşmacının sunduğu bilgilerin kişisel duygu ve düşünceleri mi yoksa bilimsel verileri mi yansıttığı..." sorusunun analizini yapacak alışkanlığı kazandırabiliyor musunuz?						
10. Öğrencilerin; "Konuşmacının amacı nedir, verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?" gibi sorularla konuyu eleştirel olarak değerlendirmelerini sağlıyor musunuz?						

Yöntem-Tekniklerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları ve varsa uyguladığınız diğer yöntem-teknikleri belirtiniz.

VI. BÖLÜM: YAPILANDIRMACI ÖĞRETMENİN ROLLERİ

A. OKUMA: Okuma becerisiyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Bu durum sizce ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Öğrencilere verdiğiniz okuma görevleri ve okuma alışkanlığının kazanılması için neler yapılması gerektiği konusunda aileyi yeterince bilgilendiriyor musunuz? (Evde okuma saatinin belirlenmesi gibi.)						
2. Öğrenciye okuttuğunuz kitapları kendiniz de okuyor musunuz?						
3. Öğrencilere okuma görevi verdiğinizde (Bir kitabı okumalarını istediğinizde) çocuğun okuma durumunu; sosyal, kültürel, duygusal ve zihinsel gelişimini göz önüne alıyor ve ilgisini çekebilecek türde kitaplar okutuyor musunuz?						
4. Öğrencilerin okuyacakları kitapların listesini yaparak bir okuma planı yapmasını sağlıyor musunuz?						
5. Öğrencilerin kitaplarda okuduklarıyla günlük hayat arasında bağlantı kurmalarına ve kendilerinin başından geçen olaylarla karşılaştırmalarına olanak tanıyor musunuz?						
6. Okunan aynı kitabın veya farklı kitapların sınıfın bütününe ya da sınıftaki küçük gruplara tanıtılmasını sağlıyor musunuz?						
7. Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde okuduklarından faydalanarak alternatif çözümler aramalarını sağlıyor musunuz?						
8. Öğrencilerin okudukları durum ya da olaylardan hareketle kendi görüşlerini oluşturmaları gerektiğini hatırlatıyor musunuz?						
9. Öğrencilerin okuduklarından hareketle çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini gözden geçirmelerini teşvik ediyor musunuz?						
10. Kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenliyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yapıyor musunuz?						
11. Öğrencilerin gazete ve dergilerden okuduklarını sınıfta anlatmalarına olanak sağlıyor musunuz?						
12. Öğrencilerin dönüştürümlü olarak bir ya da birkaç gazeteyi satın alarak sınıfa getirmelerini ve okuma ortamının oluşmasını sağlıyor musunuz?						
13. Okuttuğunuz bir metin-kitap ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmasını sağlıyor musunuz? (Örneğin; 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki Karada Yüzen Donanma adlı metni okuturken Fatih Sultan Mehmet ile ilgili, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin ortaya konulmasını sağlıyor musunuz?)						

B. YAZMA Yazma becerisiyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Bu durum sizce ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Yazma etkinliği ile ilgili verdiğiniz araştırma konusunu kendiniz de araştırıyor musunuz?						
2. Tahtayı kullanırken bitişik eğik el yazısı mı kullanıyorsunuz?						
3. Öğrencilerin kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtabileceği yazma çalışmaları yaptırıyor musunuz?						
4. Öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendiriyor musunuz?						
5. Günlük yaşamla ilgili problemlerin çözümünde açık uçlu ve anlamlı sorular sorarak öğrencilerin yazma konusuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?						
6. Gazete, dergi gibi süreli yayınlardaki haberlerden ve TV programlarından yararlanarak yazma konusunun belirlenmesine fırsat veriyor musunuz?						
7. Belirlenen yazma konusu ile ilgili bakış açılarını geliştirmek için öğrencilerin farklı kaynaklardan (Ansiklopediler, Internet...) yararlanmalarını sağlıyor musunuz?						
8. Okul dışı yazma çalışmalarını teşvik ediyor musunuz? (Anı, şiir defteri; kişisel sözlük oluşturma, çocuk dergilerine yazı gönderme vb.)						
9. Haftanın maçı gibi güncel konulardan hareketle yazma çalışması yaptırıyor musunuz?						
10. Her öğrencinin kendi hızında yazabilmesi için yeterli zamanı veriyor musunuz?						
11. Öğrencilerin yazdığı kompozisyondaki düşüncelerini savunma fırsatı veriyor musunuz?						
12. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken olumsuz ifadelerden kaçınıyor ve öğrencinin yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği ortamı sağlıyor musunuz?						
13. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenciler yazılarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar (Duygular, düşünceler...) etrafında mı şekillendiriyor?						
14. Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirebiliyor musunuz?						
15. Öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanmalarını vb. sağlıyor musunuz?						
16. Öğrencilerin yazdıklarını görsel materyallerle desteklemelerini sağlıyor musunuz?						
17. İmkânlar ölçüsünde tüm öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sınıf-okul panolarında ya da duvarlarında sergilemelerine fırsat veriyor musunuz?						

C. KONUŞMA Konuşma becerisiyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Bu durum sizce ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Çocuklarla iletişimde nelere dikkat edilmesi ve konuşma becerilerinin gelişmesi için neler yapılması gerektiği hususunda velileri yeterince bilgilendirdiğinizi düşünüyor musunuz? (Örneğin; gazetelerdeki haberlerden hareketle çocukla iletişim ortamı kurulabileceği, velilerin çocuğu sabırla dinlemesi gerektiği vb.)						
2. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, deneyim ve düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriyor musunuz?						
3. Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde günlük yaşam problemleriyle ilgili tahminlerde bulunmalarına, yorumlar geliştirmelerine, yaratıcı çözümler sunmalarına fırsat veriyor musunuz?						
4. Öğrencilerin konuşmalarında gazete, dergi gibi süreli yayınlardan ve TV programlarındaki uzman görüşlerinden yararlanmalarına fırsat veriyor musunuz?						
5. Gazete, dergi gibi süreli yayınlardan hareketle konuşma etkinlikleri yapıyor musunuz? (Gazetede ortaya konulan problem için farklı çözüm yolları bulma vb...)						
6. Öğrencilerin belirlenen konuşma konusuyla ilgili bakış açılarını geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlıyor musunuz? (İnternet, kitaplar vb...)						
7. Konuşulan konu ile ilgili kendi düşüncelerinizi öğrencilere kabul ettirmeye çalışıyor musunuz?						
8. Öğrenciler konuşmalarını sizin konuyla ilgili yaptığınız açıklamalar etrafında mı şekillendiriyor?						
9. Konuşmanın duygularına - düşüncelerine yeterince değer verdiğinizi düşünüyor musunuz?						
10. Öğrencilerin konuştuklarından dolayı yıkıcı bir biçimde eleştirilmediği bir ortam sağlıyor musunuz?						
11. Öğrencilerin güncel olaylardan hareketle konuşmalarını veya güncel olayları konuşmalarında kullanmalarını sağlıyor musunuz? (Haftanın maçı gibi...)						
12. Öğrencilerin konuşulan konu ile, dersle ilgili diğer konular ve dersler arasında bağlantı kurmalarını sağlıyor musunuz?						
13. Konuşma becerisinin gerçek yaşamda kullanılmasına fırsat veriyor musunuz? (Röportaj yapma vb.)						
14. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarını görsel ve işitsel materyallerle desteklemelerini sağlıyor musunuz?						

D. DİNLEME/İZLEME Dinleme/İzleme becerisiyle ilgili uygulama durumunuz nedir? Bu durum sizce ne derece önemlidir?	Uygulama Durumu			Önem Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır	Çok	Biraz	Hiç
1. Öğrencileri yeterince dinlediğinizi düşünüyor musunuz?						
2. Dinlenen/izlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini (bilgilerini, deneyimlerini ve yaşantılarını) kullanmalarını sağlıyor musunuz?						
3. Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle birbirlerine açık uçlu ve araştırmaya yöneltici sorular sormasını sağlıyor musunuz?						
4. Ders dışı dinleme/izleme etkinlikleri yaptırıyor musunuz? (Radyo oyunlarının dinletilmesi gibi)						
5. Öğrencilerin dinlediğiyle ilgili hipotezler kurmalarını, yorumlar yapmalarını ve alternatif çözümler üretmelerini sağlıyor musunuz?						
6. Öğrencilerin dinleme etkinliğinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulması için araştırma yapmalarını sağlıyor musunuz?						

Temel dil becerileriyle ilgili belirtmek istediğiniz diğer hususları belirtiniz.

.....

.....

EK 2: Anket Uygulamasıyla İlgili İzin Onay Belgeleri

T. C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.36.12.00/04/ 136
Konu : Anket İzin İsteği

26. 03. 2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığını Yrd.Doç. Dr. Lokman TURAN'ın yaptığı Bölümümüz Doktora öğrencisi Akif ARSLAN "Öğretmenlerin Türkçe Programını Uygulama Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için Erzurum il merkezinde bulunan tüm İlköğretim okullarında görevli Türkçe öğretmenlerine anket uygulamak istemektedir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ


Bölüm Başkanı

Eki : 1 adet danışman dilekçesi
1 adet anket formu
1 adet tez önerisi projesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-
Konu :Tez Çalışması

04.04.2008 *005047

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Akif ARSLAN'ın "Öğretmenlerin Türkçe Programını Uygulama Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek bir örneği ekte sunulan anketi 28/04/-24/05/2008 tarihleri arasında İlimiz Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm İlköğretim okullarından yapması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgililere emir ve müsaadelerinizi arz ederim.

E. Demirci

Prof.Dr.Erkol DEMİRCİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

11301

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
04.04.2008
Vali Y.

Eki:14

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

16.04.2008 10 06 53

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-673
Konu :

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

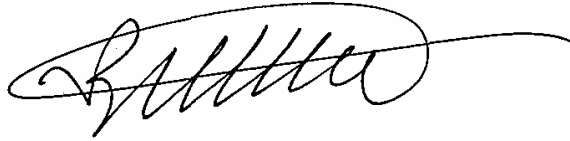
Enstitünüz doktora öğrencilerinden Akif ARSLAN'ın anket uygulaması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 11/04/2008 tarih ve 17462 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Erkol DEMİRCİ
Rektör Yardımcısı

Eki.4

Gereği
17-04-08



Tlf : (0442) 2311601
: (0442) 2311343 (Büro)

E-Posta: odaire@atauni.edu.tr
Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi
25240 ERZURUM

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Uygulaması

17091 09.04.08

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.04.2008 tarih ve 5047 sayılı yazısı.

b) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.

İlimiz Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Akif ARSLAN'ın " Öğretmenlerin Türkçe Programını Uygulama Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazı ekindeki Tüm İlköğretim okullarında yapılması teklif edilmiş olup Müdürlüğümüz araştırma değerlendirme komisyonu Başkanlığının ilgi (b) yönergesi çerçevesinde anket forumları incelenmiş ve ilgilinin belirttiği okullarda anket çalışmasını yürütmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Cahit DUMLUDAĞ
Milli Eğitim Müdür V



Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için irtibat : H.TOSUNOĞLU

Telefon : (0442) 234 48 00 Faks : (0442) 235 10 32

e-posta : erzurummem@meb.gov.tr

Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Uygulaması

17462 11.04.08

ATAÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/04/2008 tarih ve 5047 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Akif ARSLAN'ın "Öğretmenlerin Türkçe Programını Uygulama Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması hakkındaki Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin anket çalışması onayı kayıtlı yönerge çerçevesinde işlem yapılarak araştırmanın iki örneğinin CD ye kayıt yapıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte anket bitiminde Müdürlüğümüze gönderilmesini önemle rica ederim.


Kasım YEKELER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
Onay (1 Sayfa)
Araştırma Formu (1 Sayfa)
Taahhütname (1 Sayfa)

ÖZ GEÇMİŞ

1978 yılında Ağrı'nın Eleşkirt ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Eleşkirt'te tamamladıktan sonra girmiş olduğu sınavı kazanarak Gümüşhane Mareşal Çakmak Anadolu Öğretmen Lisesi'nde okumaya hak kazandı. Liseyi bitirdiği yıl girmiş olduğu üniversite sınavında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü birincilikle kazandı. Burada bir dönem okuduktan sonra Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne yatay geçiş yaptı. Mezun olduğu 2000 yılında öğretmenliğe atandı. Yüksek lisans öğrenimini; "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Eğitimdeki Yeri" konulu tez çalışmasıyla sonuçlandırdı. Yayına hazır şiirleri mevcuttur. Hâlen Erzurum il merkezinde öğretmenliğe devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.