

**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

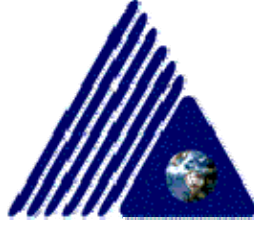
**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME  
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME, KONUŞMA,  
OKUMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN  
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE  
GELİŞTİRİLMESİNDE TÜRKÇE  
ÖĞRETMENİNİN ROLÜ  
(ÇEKMEKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Halil KUŞÇU**

**İSTANBUL - 2010**





**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME  
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME, KONUŞMA,  
OKUMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİN  
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE  
GELİŞTİRİLMESİNDE TÜRKÇE  
ÖĞRETMENİNİN ROLÜ  
(ÇEKMEKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Halil KUŞÇU**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR**

**İSTANBUL - 2010**



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

08.02.2010

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi** Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Halil Kuşçu, 08 / 02 / 2010 tarihinde yapılan  
"... İlk öğretim... İkinci... Kademe... Öğrencilerinde... Dinleme,  
Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin  
Yapılandırılması, Yaklaşımı... Göre... Geliştirilmesinde  
Türkçe Öğretiminin Rolü"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.  
 Başarısız bulunmuştur.  
 Düzeltmeler için adaya ..... ek süre tanınmıştır.

**Jüri Üyeleri**

**Tez Danışmanı**

Unvanı, Adı, Soyadı: Y. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR

İmzası : M. Okur

**Jüri Üyesi**

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Canan ÇETİN

İmzası : Canan Çetin

**Jüri Üyesi**

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Deniz BÖRÜ

İmzası : Deniz Börü

## ÖNSÖZ

Eğitimin en önemli unsuru şüphesiz ki ana dilidir. Çünkü insan dille düşünür. Yani düşüncelerimize dil şekil verir. Bütün derslerin sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi ana dili eğitiminin başarısına bağlıdır. Örneğin bir matematik sorusunu çözebilmek için öncelikli olarak sorunun anlaşılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda diğer derslerdeki başarının ana dili eğitimindeki başarıya paralel olarak arttığı ortaya konmuştur.

Dil denince akla dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım olmak üzere dört temel dil becerisi gelmektedir. Bu dört temel dil becerisi zincirin halkaları gibidir. Bütün beceriler birbiriyle ilişki içindedir. Sağlıklı bir dinleme olmadan sağlıklı bir konuşmanın olması düşünülemez ya da okuma becerisi gelişmeden yazılı anlatım becerisinin gelişmesi oldukça güçtür. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizde dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Geleneksel yaklaşımların yerini çağdaş yaklaşımlar almıştır. Davranışçı yaklaşımların bireylerin üreticiliğini engellediği ve tek tip insan yetiştirilmesine neden olduğu düşünülerek bireylerin üretkenliğini ve farklılığını dikkate alan yapılandırmacı yaklaşım günümüz dünyasında ve ülkemizde benimsenmiştir. Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni program önce pilot olarak uygulanmış hemen ardından da ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre dil becerilerini nasıl geliştirmesi gerektiği ile ilgilidir.

Tez danışmanlığımı kabul etme inceliğini gösteren, bu çalışmaya bilimselliği ile ışık tutan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR'a, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün saygıdeğer öğretim görevlilerine, çalışanlarına, anket çalışmalarına katılan Çekmeköy ilçesi Türkçe öğretmenlerine, istatistik çalışmalarında bana yardımcı olan değerli arkadaşım Volkan BEKÇİ'ye, İngilizce çeviri için arkadaşım Osman Erol İNCE'ye, bütün sıkıntılarında daima yanımda olan eşim İlknur GÜNGÖR KUŞÇU'ya, beni büyütüp okutan annem ve babama sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda birey ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmekte, birleştirmekte, sorgulamakta ve zihninde yapılandırmaktadır. Her öğrencinin ön bilgileri, bilgiyi zihninde yapılandırması farklıdır. Dolayısıyla öğrenci kendi öğrenme sistemini kurmalı ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemelidir. Öğretmene burada sadece rehber konumunda olmalıdır. Öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez, fakat yolunu bulmasına yardımcı olur. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin rolleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası Çekmeköy ilçesinde görev yapan 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma anketlerden biri eksik bırakıldığından 52 öğretmen üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma için toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

İkinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerini yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin rolleri, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, toplam hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumlarına göre incelenmiştir.

Veriler Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü ölçeğiyle toplanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test güvenilirliği ile ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bir ay ara ile uygulanan taslak ölçeğin iki ölçüm sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. ( $p>0.05$ ,  $N= 35$ ,  $t=-0.199$ ). Bu sonuç ölçeğin tutarlılığı için yeterli bir kanıt olarak düşünülebilir. Örneklem grubu için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri

de ön testte 0,849 ve son testte 0,958 gibi bir değer çıkmıştır. Anketler öğretmenler okullarda birebir ziyaret edilerek uygulanmış ve gereken yerlerde açıklamalar yapılmıştır. Anket 51 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü Ölçeği dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerisi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Veriler % (yüzde), t-testi, Mann Whitney-U, Kolmogorov-Smirnov, Kruskal Wallis testleri yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım

## ABSTRACT

This investigation has been made to ascertain the role of Turkish teachers' on the development' of verbal and written expression skills and reading and listening talents of the primary school second level students' according to constructive approach.

The individual associates and combines newly acquired data with her previous knowledge; examines the whole information and constructs her knowledge in her brain. Unification of new information and previous knowledge differs for all students. That's why the student must develop her own learning method and she must process the information in accordance with her potential. The teacher's role on that process is just acting as a guide. A teacher is like the North Star, he does not tell where his student goes, but helps her to find her way. The roles of Turkish teachers are endeavoured to be introduced in that research.

The investigation has been applied to fifty-three Turkish teachers working in Cekmekoy, where is located in the Anatolian side of Istanbul / Turkey but fifty-two teachers results are considered in order that one of the questionnaires is not fulfilled. Collected data have been analyzed with SPSS packaged software.

Attitudes of teachers which generate their roles on the development of verbal and written expression skills and reading and listening talents of primary school-second level students' according to constructive approach, have been investigated with regard to the teachers' genders, education levels, total teaching durations and attendance to in service trainings.

Data has been collected with the scale of "The Role of Turkish Teachers' on Lingual Development According to Constructive Approach" which has been developed by the researcher. Reliability of the scale provided with using test-retest method and calculating Cronbach alfa internal consistency index of the scale. Statistically significant differences haven't been found between two calculation results of the draft scale which has been implemented with a month break ( $p>0.05$ ,  $N= 35$ ,  $t=-$



0.199). This result can be assumed as an adequate proof for the relevance of the scale.

The survey has been implemented to teachers one to one, via visiting them in their own schools Necessary clarifications have been made during the implementation of fifty-one questioned survey.

The scale of The Role of Turkish Teachers' on Lingual Development According to Constructive Approach has four sub dimensions. These are listening, speaking, reading and written expression skills. Data have been commented based on % (percentile), t-test, Mann Whitney-U, Kolmogorov-Smirnov, Kruskal Wallis tests.

As the result of the investigation; it is found out that the roles of Turkish teachers' on the development' of verbal and written expression skills and reading and listening talents of primary school-second level students' according to constructive approach, is not significantly diverse with regard to the teachers' genders, education levels, total teaching durations and attendance to in service trainings.

Key Words: Constructive approach, listening, speaking, reading and written expression

## SİMGE LİSTESİ

- f** : Frekans  
**r** : Korelasyon Katsayısı  
**N** : Örneklem Büyüklüğü  
**ss** : Standart Sapma  
**p** : Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)  
**%** : Yüzde  
**Sh** : Standart Hata  
**Sd** : Serbestlik Derecesi  
**x** : Aritmetik Ortalama

## KISALTMA LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:Statistical For Social Sciences
Akt.	:Aktaran
vb.	:Ve Benzeri
vd.	:Ve Diğerleri
Dil Becerileri	: Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
SİMGELER LİSTESİ.....	IX
KISALTIMA LİSTESİ.....	X
İÇİNDEKİLER.....	XI
TABLolar DİZİNİ.....	XVIII
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.6. VARSAYIMLAR.....	8
1.7. SINIRLILIKLAR.....	8
1.8. TANIMLAR.....	8
BÖLÜM II.....	10
2.1. DİL YAKLAŞIMLARI.....	10
2.1.1. Davranışçı Dil Yaklaşımı.....	12
2.1.1.1. Bloom Yöntemi.....	15
2.1.2. Bilişsel Dil Yaklaşımı.....	16
2.1.3. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı.....	17

2.1.3.1. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı Türleri .....	20
2.1.3.1.1. Gelişimsel Yapılandırmacılık.....	20
2.1.3.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	22
2.1.3.1.3. Etkileşimsel Yapılandırmacılık.....	23
2.1.3.2. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımının Temel İlkeleri.....	23
2.1.3.3. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımında Öğretmen.....	24
2.2. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	26
2.2.1. Türkçe Öğretim Programlarının Tarihi Gelişimi.....	27
2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ ÖĞRENME ALANLARI.....	37
2.3.1. Dinleme.....	38
2.3.1.1. Dinleme Davranışında İşitme.....	40
2.3.1.2. Dinleme Davranışında Görme.....	42
2.3.1.3. Zayıf Dinleme.....	43
2.3.1.4. Etkili Dinleme.....	45
2.3.1.5. Dinlemenin Önemi.....	47
2.3. 2. Konuşma.....	50
2.3.2.1. Sesler Ve Söyleyiş.....	51
2.3.2.2. Kelime Dağarcığı.....	53
2.3.2.3. Cümle Kurma.....	54
2.3.2.4. Konuşma Yetersizlikleri.....	55
2.3.2.4.1. Çekingenlik.....	55
2.3.2.4.2. Yerel Ağızla Konuşmak.....	56
2.3.2.4.3. Sesi Ayarlamak.....	56
2.3.2.4.4. Gereksiz Söz Söyleme.....	57

2.3.2.4.5. Gereksiz Beden Hareketleri Yapma.....	58
2.3.2.4.6. Dağınık Konuşma.....	59
2.3.2.5. Dil Bozuklukları.....	59
2.3.2.5.1. Kekemelik.....	60
2.3.2.5.2. Atlama.....	61
2.3.2.5.3. Pelteklik.....	61
2.3.2.5.4. Tutukluk.....	61
2.3.2.6. Güzel Ve Etkili Konuşma.....	62
2.3.2.7. Konuşmanın Önemi.....	64
2.3.3. Okuma.....	66
2.3.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	68
2.3.3.2. Okumanın Psikolojik Yönü.....	70
2.3.3.3. Okumanın Sosyolojik Yönü.....	71
2.3.3.4. Okuma Becerisinin Gelişmesini Engelleleyen Faktörler.....	72
2.3.3.5. Okumanın Önemi.....	75
2.3.4. Yazılı Anlatım.....	77
2.3.4.1. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	78
2.3.4.1.1. Fiziki Unsurlar.....	79
2.3.4.1.2. Zihinle İlgili Unsurlar.....	79
2.3.4.2. Yazılı Anlatım Yetersizlikleri.....	80
2.3.4.3. Yazılı Anlatımın Önemi.....	81
2.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİNLEME, KONUŞMA, OKUMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN ROLÜ.....	83

2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü.....	83
2.4.1.1. Dinleme Öncesi Aşama.....	85
2.4.1.1.1. Ön Hazırlık.....	85
2.4.1.1.2. Zihinsel Hazırlık.....	85
2.4.1.1.2.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme.....	86
2.4.1.1.2.2. Anahtar Kelimelerle Çalışma.....	87
2.4.1.1.2.3. Tahmin Etme.....	88
2.4.1.1.2.4. Amaç Belirleme.....	89
2.4.1.1.2.5. Tür Yöntem Ve Teknik Belirleme.....	89
2.4.1.2. Dinleme Aşaması.....	92
2.4.1.2.1. Sözlü Anlama.....	92
2.4.1.2.2. Zihinde Yapılandırma.....	93
2.4.1.2.3. Bilgiyi Uygulama.....	94
2.4.1.3. Dinleme Sonrası Aşama.....	95
2.4.2. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü.....	96
2.4.2.1. Konuşma Öncesi Aşama.....	98
2.4.2.1.1. Zihinsel Hazırlık.....	98
2.4.2.1.1.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme.....	99
2.4.2.1.1.2. Amaç Belirleme.....	100
2.4.2.1.1.3. Yöntem Ve Teknik Belirleme.....	100
2.4.2.1.2. Konuşmayı Yapılandırma.....	101
2.4.2.1.3. Konuşmaya Çarpıcı Bir Giriş Belirleme.....	102
2.4.2.1.4. Konuşmaya Etkili Bir Sonuç Hazırlama.....	104

2.4.2.1.5. Dinleyicilerin Sorularını Tahmin Etme.....	104
2.4.2.2. Konuşma Aşaması.....	105
2.4.2.2.1. Konuşma.....	105
2.4.2.2.2. Kuralları Uygulama.....	106
2.4.2.2.3. Beden Dili.....	107
2.4.2.2.4. Konuşmada Ses Durumu.....	109
2.4.2.3. Konuşma Sonrası Aşama.....	110
2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın G6re Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde T6rk6e 6ğretmenin Rolü.....	111
2.4.3.1. Okuma 6ncesi Aşama.....	113
2.4.3.1.1. 6n Hazırlık.....	113
2.4.3.1.2. Zihinsel Hazırlık.....	113
2.4.3.1.2.1. 6n Bilgileri Harekete Ge6irme.....	114
2.4.3.1.2.2. Anahtar Kelimelerle 6alışma.....	115
2.4.3.1.2.3. Metin İ6eriğini Tahmin Etme.....	115
2.4.3.1.2.4. Ama6 Belirleme.....	116
2.4.3.1.2.5. T6r, Y6ntem ve Teknik Belirleme.....	117
2.4.3.2. Okuma Aşaması.....	120
2.4.3.3. Okuma Sonrası Aşama.....	121
2.4.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın G6re Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde T6rk6e 6ğretmenin Rolü.....	122
2.4.4.1. Yazılı Anlatım 6ncesi Aşama.....	125
2.4.4.1.1. Zihinsel Hazırlık.....	125
2.4.4.1.1.1. 6n Bilgileri Harekete Ge6irme-Konu Belirleme.....	125



2.4.4.1.1.2. Amaç Belirleme.....	127
2.4.4.1.1.3. Tür, Yöntem Ve Teknik Belirleme.....	128
2.4.4.1.2. Zihinsel Tasarım.....	130
2.4.4.2. Yazılı Anlatım Aşaması.....	131
2.4.4.2.1. Metinleştirme.....	131
2.4.4.2.1.1. Yazının Genel Düzeni.....	132
2.4.4.2.1.2. Yazının Mantıksal Düzeni.....	133
2.4.4.2.1.3. Taslağı Oluşturma.....	133
2.4.4.2.2. Gözden Geçirme.....	134
2.4.4.2.3. Paylaşma.....	134
2.4.4.3. Yazılı Anlatım Sonrası Aşama.....	135
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	135
BÖLÜM III.....	139
3.YÖNTEM.....	139
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	139
3.2. EVREN ÖRNEKLEM.....	139
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	140
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	140
3.3.2.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü Ölçeği.....	140
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	141
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	141
BÖLÜM IV.....	143
4. BULGULAR.....	143
4.1. Faktör Analizi Bulguları.....	143

4.2. Güvenilirlik Analizleri.....	144
4.2.1. Test Tekrar Test Tutarlılığı.....	144
4.2.2. İç Tutarlılık.....	145
4.3. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular.....	145
BÖLÜM V.....	153
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	153
5.1. Sonuç Ve Tartışma.....	153
5.2. Öneriler.....	156
KAYNAKÇA.....	159
EKLER.....	166

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1 Ölçeğin Faktör Gruplarına Göre Özdeğer Ve Varyans Oranları.....	144
Tablo 2 Ölçeğin Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi.....	145
Tablo 3 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	145
Tablo 4 Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	146
Tablo 5 Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	146
Tablo 6 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Katılma Durumuna Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	146
Tablo 7 Ölçek Toplam Ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Standart Hata Değerleri.....	147
Tablo 8 Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	148
Tablo 9 Ölçek Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları...	148

Tablo 10 Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	149
Tablo 11 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanı Ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	150
Tablo 12 Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanı Ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	151
Tablo 13 Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	152

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir (Banguoğlu,1998). Hepimiz okula gitmeden önce Türkçeyi konuşmayı öğreniriz. Buna ana dili deriz. Ancak okullarda ana dili eğitimi bilinçli ve sistemli bir şekilde yapılmaktadır.

Ana dil olarak Türkçe eğitimi, çocuğa yeni bir dil öğretmek değil, konuştuğu dil üzerinde beceriler kazandırıp, çocuğu bilinçlendirmektir. Bu noktada Türkçenin öğretilmesi hem bir amaç hem de araçtır. Öğrenmenin ve bilgiye ulaşmanın aracı da kaynağı da Türkçedir. Nitekim Türk eğitim felsefemiz de milli ve demokratik yönetimi gerçekleştirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda yol tutarak her yurttaşın Türkçeyi ilgi ve beceri yönleriyle öğrenip kullanabilmesi istenir. Bilgi değil beceri ve alışkanlıklar ön plandadır (1. Türk Dili Kurultayı, 1990).

Her ülkede eğitimin temel vazifesi kendi milletinin dilini, yetişmekte olan nesillere en iyi şekilde öğretmektir. Her derecedeki bütün okulların ilk vazifesi budur. Milli dil sevgisi ve şuuru verilemiyor, dilin en iyi şekilde kullanılması (söylenmesi, yazılması) öğretileniyorsa, eğitim, kendinden bekleneni yerine getiremiyor demektir. Dil milletin ve milli varlığın en önemli unsuru, milli birlik ve bütünlüğün en büyük amili olduğu gibi, her türlü bilginin de temel taşıdır. İnsanı bir millete ve milliyete bağlayan dil olduğu gibi, öğrenme ve düşünmeyi de sağlayan da dildir.

İnsan kelimelerle (dille) düşünmektedir. İlim, felsefe ve edebiyatın esası dile dayanmaktadır (Timurtaş,1996). Yapılan araştırmalarda ana dilinde başarılı olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı oldukları görülmektedir. Çünkü Türkçe bütün derslerin anahtarıdır. Örneğin bir matematik problemini çözmek için öncelikle o problemi anlamak gerekir. Okuduğunu anlamak Türkçe dersinde kazandırılacak bir beceridir.

Okullarımızda Türkçenin gerektiği gibi öğretildiğini söylemek çok güçtür. Öğrencilerimizin konuşma ve yazı dillerinin ne durumda olduğu ortadadır. Bir dil iyi konuşulup yazılamıyorsa, o dil iyi bilinmiyor demektir. Öğrencilerimiz kendilerini ne sözlü olarak ne de yazılı olarak ifade edemiyor. Elbette ki bu durum Türkçenin yetersizliğinden değildir. Türkçe geçmişi çok eskiye dayanan edebi bir dildir. Ancak özellikle teknolojinin ilerlemesi ve televizyon, internet, cep telefonu gibi iletişim araçlarının hayatımıza girmesi ile birlikte dilimiz yabancı dillerin istilasına uğramıştır. Öğrencilerimiz model olarak televizyonlardaki dizi kahramanlarını seçmektedirler. İnternet ve cep telefonlarında kullanılan Türkçe yalnız bir araç olarak düşünülmekte ve dilin estetiği, kuralları hiçe sayılmaktadır. Bu durum dilde sığlaşmaya yol açmaktadır. Dil sığlaşınca düşünce de sığlaşmaktadır, çünkü dil düşüncenin evidir.

Ülkemizde 2004 Türkçe Öğretim Programı'yla birlikte 1981'den beri kullanılan davranışçı dil yaklaşımının yerini yapılandırmacı dil yaklaşımı almıştır. Davranışçı dil yaklaşımında öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmek esas alınırken, yapılandırmacı dil yaklaşımında zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi esas alınmıştır.

Asan ve Güneş (2000)'e göre öğretmenin rolü, öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapmak ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenlemektir. Öğretmen, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çevresinde organize eder. Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluştururlar.

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında Türkçe öğretimindeki gelişmeler şöyle özetlenebilir:

- Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenmeye geçilmiştir. Bu bağlamda öğretmen bilgiyi aktaran kişi olma durumundan çıkmıştır. Öğretmen rehber konumundadır, öğrenciyi sürekli izleyen ve öğrenciyi yol gösteren konumundadır. Balık yemeyi değil balık tutmayı öğretmek öğretmenin görevidir. Öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almak yerine bilgileri keşfetmesi, sorgulaması, zihinde yapılandırması ve anlamlandırması öğrenci merkezli bir öğrenmeyi sağlamaktadır. Okutan'a göre (1997) iyi öğretmen, "öğrenmeyi öğreten" öğretmendir. Hazır bilgi, öğrenciyi ezberciliğe yönelttiği gibi, düşünme yeteneğini, soru sorma melekelerini köreltir. Öğrenmeyi öğreten öğretmen, öğrenciyeye lazım olacak bilginin nereden, nasıl elde edilebileceğini öğretir. Bu sebepten öğrenci merkezli ve öğretmenin rehber olduğu bir eğitim sistemine geçilmeye çalışılmaktadır.
- Yapılandırmacı Yaklaşım'ın önemi, bireyi her yönüyle dikkate alınması gereken bir "değer" olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Bireyler belirli bir genetik potansiyel ile kazanılmış bilgi ve deneyimlerden oluşan bir alt yapıyla öğretim hayatına başlamaktadırlar. Bu iki bileşenlerin ortaya çıkardığı özgün yapı, nasıl öğrenceklerini belirlemektedir. Yapılandırmacı Yaklaşım, her bireyin fiziksel, zihinsel ve ruhsal yapısının farklı olduğunu, bu nedenle öğrenmenin kişiye özgü olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten de her birey karşılaştığı bilgi ve durumları, kendine özgü değerlendirme sürecinden geçirerek zihninde yerleştirmektedir. Önceki yaşantıları, önceki öğrenmeleri, yeni durum ya da yeni bilgi karşısında özgün bir tepki geliştirmesini sağlamaktadır. Diğer bir deyişle yaşam karşısında kendi cevaplarını oluşturmaktadır. Bu nedenle okul sistemi içinde her ne kadar ortak bir müfredat ve öğretim yöntemi olsa da öğrenmenin bireye özgülüğünü göz ardı etmek mümkün değildir (<http://www.oguzyu cel.com>). Geleneksel yaklaşımlarda öğrencilerin davranışlarını değiştirme esas alınmaktaydı. Şimdi ise davranış değiştirmek yerine zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık

becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü her öğrencinin bilgiyi alış ve anlamlandırması farklıdır. Tek tip öğrenci yetiştirmek yerine farklı düşünen ve davranan öğrenciler yetiştirmek daha uygun görülmektedir. Böylece öğrencilerin de bir kalıba sokulması zorunluluğu ortadan kalkmakta ve bağımsız düşünebilen, üretebilen öğrenciler yetiştirebilmek kolaylaşmaktadır.

- Tek yönlü yerine çok yönlü düşünme ön görülmüştür. Günümüzde değişen ve gelişen çağa uyum sağlayabilme, düşünme becerilerini geliştirme ve üst düzey düşünmeyi gerektirmektedir. Bu şekilde düşünme zihinsel süreçleri harekete geçirmekte ve üst düzey öğrenmeyi geliştirmektedir. Önceki Türkçe öğretim programında zihin geliştirmeyle fazla ilgilenilmediği için düşünme becerileri üzerinde de durulmamıştır. Böylece Türkçe öğretiminde uzun yıllar tek yönlü düşünme söz konusu olmuştur. Tek yönlü düşünme, bilinen, alışılmış, doğrusal ve kontrol edilebilen bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi, ayrıntılı ve üst düzey düşünmeyi sınırlandırmakta, düşünme süreçlerini ve becerilerini geliştirmeyi engellemektedir. Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda düşünme süreçlerine ve zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb. çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur (Güneş,2007). Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğerleri, 1995).
- Düz mantık yerine sarmal mantık anlayışına geçilmiştir. Günümüz dünyası çok karmaşık ve çeşitlidir. Bu nedenle günümüzde değil tek yönlü düşünme, çok yönlü düşünme bile yeterli olmamaktadır. Olayları ve durumları çok yönlü düşünmek, anlamak, sorgulamak, sorunlara farklı çözümler üretmek gerekmektedir. Giderek sarmal mantık söz konusu olmaktadır. Örneğin bir olayın görünüşü, arka planı, amacı zıtlıkları, süreci, sonucu vb. yönleri



üzerinde düşünölmeli, araştırılmali, sorgulanmalı ve çözümler üretilmelidir. Düşünme sürecinde çeşitlilik, evrensellik, bireysellik, yenilik, süreklilik, bağımsızlık, derinlik vb. ilkelere dikkat edilmelidir. Olaylar, durumlar, düşünceler karşılaştırılmali, arasındaki ilişkiler görölmeli, benzerlikler, zıtlıklar saptanmalı ve birleştirilmelidir. Sorunlar farklı yönlerden ele alınmalı ve farklı çözümler üretilmelidir. Bu nedenle öğrencilere sarmal mantık öğretilmelidir (Akt: Güneş, 2007).

- Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin zihinsel bağımsızlık becerilerine önem verilmiştir. Acat'a göre (2005) öğrencinin meraklı, girişimci ve sabırlı olması gereklidir. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi alan bireyler olarak değil, araştırnan, sorgulayan, merak eden, gözlem yapan, çalışmalarını değerlendiren, yorum yapan yani aktif olarak çalışan küçük araştırmacılar olmaları beklenir.
- Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar öğrencinin başarısından daha çok içinde bulunduğu öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırığıyla ilgilenmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci, düzenlenen etkinliklerin aktif katılımcısı olarak var olan zihinsel yapılarını kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenci bilginin kendisinden bağımsız olmadığını ve bu bilgiyi kendi zihninde yeniden üretmek yerine yapılandırması, anlamlandırması gerektiğinin bilincindedir (Erdoğan ve Sağan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda zihinsel etkileşim üzerinde durulmaktadır. Davranışçı yaklaşımda davranışlar üzerinde durulduğu için öğrencilerin dikkati davranışlar üzerine çekilmekteydi.
- En iyi öğrenme, yaparak öğrenmedir. Bugün dünya üniversitelerinde "lisans altı" öğrenciler daha üniversiteyi bitirmeden araştırmaya başlatılıyorlar. Bilgi daima gelişen ve değişen canlı bir bünyeye sahip olduğuna göre, öğretilecek en önemli şey de, öğrenme yöntemidir. Öğretme, bir meseleye "çözebilirim diye başlama güveni vermelidir. Bunun için, meseleyi çözümlenerek, tek tek ortaya çıkan soruların cevaplarını aramak, sonra cevapları bir bütün olarak birleştirip sonuca varmak gerekir. Böylelikle araştırma yapma alışkanlıkları

geliştirilir (Sinanoğlu, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda da araştırmaya ve uygulamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmektedir.

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre çağın gereklerine paralel olarak geliştirilmiştir. Ülkemizde, yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlanan müfredat, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında öncelikle pilot illerde uygulanmış daha sonra 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Tabi önemli olan sadece yeni bir programın hazırlanmış olması değildir. Bu programı uygulayacak olanlar öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına geçilmiş olması öğretmenin sorumluluklarını azaltmamakta aksine artırmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini eksiksiz olarak izlemeli ve gerekli yönlendirmeleri zamanında yapmalıdır.

Öğretmenlerin birçoğu yapılandırmacı yaklaşıma göre bir eğitim süzgecinden geçirilmemiştir. Hizmet içi eğitim kursları da yeteri kadar yapılamamıştır. Öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimini tam olarak anlayamamıştır.

Yapılan bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimindeki rolleri incelenmeye ve ortaya konmaya çalışılmıştır.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü nedir?”

### **1.3. ALT PROBLEMLER**

- Yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin erkek ya da bayan olması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okullar bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin toplam hizmet süreleri bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimiyle ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katılmaları bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerini yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin rollerini ortaya koymak demografik değişkenlere göre farklılıklarını incelemektir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bu araştırma yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin rollerini ortaya koyarak bir örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Ayrıca MEB'in yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine, öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili çalışmalarına ve konuyla ilgili yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 1.6. VARSAYIMLAR

- Veri toplama aracı ve uygulama ile ilgili uzmanların görüşleri alınmıştır.
- Bilgi toplama aracı ölçme ve değerlendirme uzmanlarına incelenmiştir.
- Kullanılan bilgi toplama aracının geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.
- Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygun olarak seçilmiş ve uygulanmıştır.
- Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklük ve niteliktedir.
- Öğretmenler ankete istekli olarak cevap vermişlerdir.

## 1.7. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

- 2009-2010 yılında elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma; İstanbul ili, Çekmeköy ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır.
- İlköğretim okullarında çalışan ve ankete katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.
- Elde edilen veriler ankete verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlandırılmıştır.

## 1.8. TANIMLAR

**Yapılandırma:** Öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve okuması sürecidir (Yapıcı, 2008).

**Dinleme:** Dinleme, ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma, gibi ses, kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş,2007).

**Konuşma:** Zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkin bir araçtır (Calp, 2007).

**Okuma:** Kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

**Yazılı Anlatım:** Bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır (Köksal,2001).

## BÖLÜM II

### 2.1. DİL YAKLAŞIMLARI

Dünyamızda 20. yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihninden çok davranışlarıyla ilgilenildiği, bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında istenilen sonuçlara ulaşılamaması ve sorunların hızla artması eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlarda beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılması üzerine, yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir (Güneş,2007). Ülkemizde de dünyadaki gelişmeler doğrultusunda gelişmeler olmuştur. Eğitim alanındaki bu gelişmeler, eğitimin yapıtaşı olan dil eğitiminde de kendini göstermiştir. Türkçe öğretiminde de yapılandırmacı dil yaklaşımı temel alınmıştır.

Yenilenen ilköğretim programları 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ülkemizde pilot illerde denenmiş ve bir sonraki yıl bütün okullarda uygulamaya konulmuştur. Yenilenen program aynı zamanda yeni bir anlayışı da beraberinde getirmiştir: Yapılandırmacılık. Bu terim, bilgi ve görgünün öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma sürecidir (Özden,2005).

İnsan dilini hayvanlarınkinden ayıran en önemli özellik, yeni kuşaklara kalıtsal olarak değil de kültürel transfer yoluyla iletilmesidir. Bütün dünyadaki tavuklar belli durumlarda aynı sesi çıkarır. Bu yüzden bir yumurtayı dünyanın neresine götürürseniz götürün, kuluçka dönemi sonunda ondan çıkacak civciv aynı durumda, örneğin bir tehlike anında buradaki bir civcivle aynı sesi çıkaracaktır. Ancak bir Eskimo çocuğu bir Arap aileye evlatlık verilirse öğreneceği dil, içinde bulunacağı kültürün dili olan Arapça olacaktır. İnsanoğlunun içine doğduğu toplumun dilini öğrendiği kesin olmakla birlikte bu sürecin nasıl gerçekleştiği, ruhbilimcilerle dilbilimcilerin uzunca bir süreden beri tartıştıkları bir konudur. Çocuk sözcükleri nasıl öğrenir? Onları anlamlı cümleler kurabilmek için bir araya getirmesini sağlayan

nedir? Bu sorulara verilen yanıtlar farklı farklıdır (Savaş,2006). Dilin öğrenilmesinde farklı görüşler vardır. Bunlardan birinin doğruluğu, diğerini yalanlamaz. Bu yaklaşımlar, birbirini destekler niteliktedir (Ülgen,1997).

Eğitim alanı incelendiğinde günümüze kadar çeşitli dil öğretim yaklaşımlarının geliştirildiği görülür. Bunlar geleneksel, davranışçı, aktarıcı, iletişimci, bilişsel, yapılandırmacı, etkileşimsel, gelişimsel vb. isimlerle bilinmektedir. Araştırmacılar bu yaklaşımları sistemli hale getirmek amacıyla çeşitli sınıflamalar yapmışlardır. Bu konuda ilk olarak Lecomte'un sınıflaması gelmektedir. Lecomte 1993 yılında, dil öğretimiyle ilgili araştırma ve teorilere dayalı olarak bir sınıflama yapmıştır. Bu çalışmada öğrenci, öğrencinin çevresi ve ikisi arasındaki etkileşim dikkate alınmıştır. Bu sınıflamaya göre dil yaklaşımları davranışçı, iletişimci, bilişsel, yapılandırmacı, keşfederek öğrenme vb. isimler altında toplanmıştır. Ancak karmaşık bir sınıflama olması nedeniyle alanda fazla ilgi görmemiştir. Aynı yıllarda Develay, “Öğretimden Eğitime” adlı eserinde Lecomte'un görüşlerinden hareketle dil yaklaşımlarını üçe ayırmıştır. Bu sınıflamada dil yaklaşımları idealist, deneysel ve yapılandırmacı şeklinde ele alınmıştır. Ardından Springer 1996 yılında iki farklı sınıflama yapmıştır. Bunlar da alanda fazla kabul görmemiştir (Güneş,2007). Eğitim ve öğretim alanındaki tüm yaklaşımların temel amacı, ya da var oluş nedeni öğrenmedir. Öğrenme ile ilgili olarak değişen özellikler ve ilkeler, bunlara uygun öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Farklı adlar altında incelediğimiz tüm yaklaşımların bazı ortak yönleri vardır. Bunları Paykoç (2005) şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenme ve öğrenci merkezlidir.
- Uygulama ve karar vermede yansıtıcı öğretene ihtiyaç vardır.
- Yansıtıcı öğrenci yetiştirmek amaçlanmıştır.
- İnsanın bütünlüğü temel alınmıştır.
- Farklılıklara duyarlı ve çok yönlüdür.
- Sağlam temele dayanan, derinliği ve niteliği olan bir program gerektirir.

Bu çalışmalardan hareketle Bailly, 1998 yılında yeni bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada dil yaklaşımları davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç

grupta toplanmıştır. Bütün eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı olarak ele alınmıştır. Bilişsel dil yaklaşımı başlığı altında Chomsky, le LAD, Krashen ve le Moniteur'e yer verilmiştir. Yapılandırıcı dil yaklaşımı olarak da Piaget, Vygotsky ve Bruner ele alınmıştır (Akt:Güneş, 2007). Aşağıda geçmişten günümüze kadar kullanılan dil yaklaşımları ele alınmış ve çağdaş yaklaşım olarak görülen yapılandırmacı yaklaşım üzerinde durulmuştur.

### **2.1.1. Davranışçı Dil Yaklaşımı**

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insanların gözlenebilir davranışları olduğu için bu davranışı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuramlar denilmiştir (Erden ve Akman, 2003). Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır (Cüceloğlu, 1991).

Yaşamın özellikle çocukluk yıllarında birey, dil öğrenmede çok yeteneklidir. Duyduğu sesleri taklit ederek sembollerle anlamlar arasında bağ kurar ve aldığı pekiştireçlerle, davranışlarını yoğunlaştırır (Ülgen,1997). Davranışçı kuramın kurucusu olan ruhbilimci Skinner'e göre dil öğrenimi, taklit etme ve taklit edilen şeyleri tekrar tekrar kullanarak alışkanlıklar oluşturma eylemidir. Çocuklar çevrelerinde duydukları konuşma seslerini, sözcükleri ve diğer dil yapılarını taklit ederler. Bunu başarinca onlara verilen yanıt veya bir gülümseme, onun konuşma konusunda güdülenmesini sağlayan bir ödül işlevi görür. Başarılı taklit etme girişimlerinden aldıkları cesaretle aynı yapıları konuşmalarında tekrar tekrar kullanarak bunları içselleştirirler. Böylelikle belli birtakım gereksinimlerini gidermek için ihtiyaç duydukları dil yapılarını kullanma alışkanlığı elde ederler. Davranışçı kurama göre bu süreçte etkili olan iki temel etmen vardır. Bunlardan ilki çocuğun duyduğu dil örneklerinin miktarı, niteliği, ikincisi ise çevresindeki bireylerden



konuşmaya çalışması konusunda aldığı teşvik ve desteğin sürekliliğidir (Akt:Savaş 2006).

Çevresi tarafından pekiştirilen bebek, daha sık ses çıkarmaya başlar ve dilini geliştirir. Örneğin, bir yaşındaki bebek babasını gördüğünde, “baa” sesini çıkarır. Babası sevinerek gülümser ve “Aaa, çok güzel, baba dedi.” der. Bunun üzerine bebek tekrarlar. Babası “Aferin, canım.” der (Calp,2007).

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir bir değişimdir. Verilen bir uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi, öğrenme olarak kabul edilmektedir. Uyarıcı, öğretimle sunulan içerik, tepki ise öğrencinin gösterdiği davranış olmaktadır. Böylece öğretim, öğrenciye sunulan uyarıcı ile öğrencinin gösterdiği davranış arasındaki ilişkinin pekiştirilmesine dayalı olarak yürütülmektedir. Skinner’e göre davranışlar öğretilir ve çevresel koşullara bağlı olarak değiştirilir. Bu nedenle öğretim çalışmalarında öğrencilerin davranışlarının şartlandırılmayla değiştirilmesi, pekiştirilmesi, giderek alışkanlık haline getirilmesine büyük önem verilmektedir. Öğretim süreci koşullanmaya ve davranış değiştirmeye dönük planlanmakta, öğrencinin zihnini geliştirme çalışmalarına fazla önem verilmemektedir. (Güneş,2007).

Çocukların yeni öğrendikleri sözcük yapılarını, kurallarını benzetme yoluyla genelledikleri, ancak bazen aşırıya kaçarak hatalar yaptıkları görülmektedir. Büyüklerin yapmadığı bu hatalar, çocukların dili öğrenmek için duydukları dil örneklerini taklit ederek pratik yapmalarının yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle davranışçı kuram çocukların dilin düzenli yapılarını nasıl öğrendiğini açıklamak için yeterli olmakla birlikte karmaşık dil bilgisi yapılarını nasıl öğrendiğini açıklayamamaktadır (Savaş,2006).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme-öğretme kuramları aşağıdaki sayıtlılara dayalı olarak geliştirilmiştir:

- Birey, davranışlarını tecrübeyle kazanır.
- Çevredeki uyarıcılar değiştiği zaman, bireyin davranışları da değişir.

- İlk tecrübeler, daha sonraki tecrübeleri etkiler.
- Bireyin tüm davranışları öğrenilmiştir, yine öğrenmeyle değiştirilir.
- Koşullu öğrenme yöntemleri benimsenmiştir. Sosyal öğrenme kuramından da yararlanır.
- Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar dikkate alınır. Bireyin zihinsel etkinlikleri, ne düşündüğü, nasıl karar verdiği önemli değildir (Ülgen,1997).

Davranışçı yaklaşım nedeniyle Türkçe öğretiminde, dil becerileri yerine davranışlar ön plana çıkmıştır. Önceden belirlenen bazı davranışları uyarı-tepki şeklinde ve birtakım şartlandırma sonucu öğreterek öğrencilerin dil becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Bu süreçte öğrencilerimizin zihinsel becerileri üzerinde fazla durulmamıştır. Bu uygulamalar çocuklarımızın Türkçeyi bilinçli olarak öğrenmesini engelleyici olmuştur. Bu durum okuduklarını anlamada, kendini ifade etmede, zihindekileri yazıya aktarmada, Türkçeyi doğru kullanmada, zihinsel sözlüğü zenginleştirmede vb. güçlük çeken bireylerin yetişmesine neden olmuştur (Güneş,2007).

Ülgen (1997) davranışçı yaklaşımın sınırlılıklarını şöyle sıralamaktadır:

- Her tür davranışın öğrenilmesi için geçerli değildir. Örneğin matematik, Türkçe, sosyal ve fen içerikli derslerin öğrenilmesinde etkili değildir. Daha çok sosyal davranışların ve ders çalışma becerilerinin kazanılmasında önemlidir.
- Bir uyarıcıya geliştirilmesi beklenen davranım, hemen uyarıcı verildikten sonra gözlenemeyebilir. Uyarıcının etkisi daha sonra umulmadık bir anda ortaya çıkabilir.
- Bireyin verilen bir uyarıcıya gösterdiği davranım, o uyarıcıyla doğrudan ilgili olmayabilir. Başka bir uyarıcının etkisi ile gösterilmiş olabilir.
- Yapay olarak yaratılmış pekiştireçler, öğrenciyi dışa bağımlı kılabilir.
- Yaratıcılığın gelişmesini engelleyebilir.

Bu sonuçlar ülkemizdeki çeşitli araştırmalarda ve 2000-2003 yıllarında katıldığımız PISA araştırmalarında açıkça ortaya çıkmıştır. PISA, öğrencilerin, bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme, yani okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma vb. becerilere sahip olup olmadıklarını ölçen uluslararası araştırmalardır. Bu araştırmalarda, okuma becerilerinde en yüksek başarıya Finlandiya ulaşmıştır. Bunu Kore, Kanada ve Avustralya, izlemektedir. En alt sırada Tunus bulunmaktadır. Türkiye Tunus'un biraz üzerinde sonuç almıştır. Yani öğrencilerimizin okuma, anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma vb. beceriler oldukça düşük çıkmıştır (Güneş,2007).

#### **2.1.1.1. Bloom Yöntemi**

Ülkemizde bu yöntem daha çok “tam öğrenme” olarak bilinmektedir. Türkçe öğretiminde bu yöntem bir süre kullanılmıştır. Bu yöntem öğrenci merkezli görünmekte fakat uygulamada öğretmen merkezli olarak kullanılmaktadır. Bloom yöntemi dil öğretimini geliştirmeyi amaçlayan davranışçı eğitim anlayışına dayalı bir yöntemdir.

Bir sınıftaki öğrencilerin başarılı olmaları, onların yetenek düzeylerine değil, öğretimin niteliğine ve onlara ihtiyaçları kadar zaman tanımaya dayalıdır. Bir dersteki öğrencilerin yetenek ve başarı düzeyleri geniş bir dağılım gösterebilir. Ama, tam öğrenme modeline dayalı bir öğretimle, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükselir; başarılarına işaret eden puan dağılımında ranj daralır. Öğrenci davranışları öğretimin hedefleri doğrultusunda, birbirine yaklaşır; tüm öğrenciler başarılı olabilir (Ülgen,1997). Bloom tarafından geliştirilen Tam Öğrenme Kuramı da toplu öğretimde (sınıf öğretiminde) uygun koşullar sağlandığında, öğrencilerin büyük bir kısmının, okulların öğretme amacını güttükleri tüm yeni davranışları öğrenebileceği anlayışı üzerine temellenir (Sever,1997).

Tam öğrenme modeli tüm öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmesini sağlamaya çalıştığından zaman alıcıdır. Öğretmenler ünitelerin öğretilmesine ve öğrencilerin

eksikliklerinin tamamlanmasına yeterince vakit ayıramamakta ve yavaş öğrenen öğrenciler hızlı öğrenen öğrencileri engelleyebilmektedir. Ayrıca ileride olan öğrenciler için uygulanacak zenginleştirilmiş etkinliklerin bilişsel giriş davranışları ve izleme testlerinin hazırlanmasının, uygulanmasının zor olması ve uzmanlık gerektirmesi tam öğrenme modelinin sınırlılıkları arasında sayılabilir. Tam öğrenme modelinin öğretme sürecinde ortaya çıkan eksikler zamanında ve gereği gibi düzeltilmediğinde bütün sistem bundan olumsuz etkilenir (Demir, 2005).

### **2.1.2. Bilişsel Dil Yaklaşımı**

Biliş, kısaca insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir (Fidan, 1986).

Chomsky'nin 1959 yılında Davranışçı yaklaşımın açıklamasına karşılık olarak ortaya attığı düşünceye göre, dilin ister karmaşık ister düzenli olsun tüm yapılarının çocuk tarafından öğrenilmesini sağlayan şey, doğuşsal olarak sahip olduğumuz dil öğrenme kapasitemizdir. Chomsky bu özelliği önceleri "dil edinim aygıtı" olarak adlandırmış, daha sonra ise "evrensel dilbilgisi" terimini kullanmıştır. Bu biyolojik özelliğimiz, bize yürümeyi öğrenmemizi sağlayan beyinsel ve bilişsel yeteneklerimizden farklı değildir. Fiziksel ya da beyinsel sorunu olmayan her çocuk zamanı gelince yürümeyi nasıl öğreniyorsa konuşmayı da aynı şekilde öğrenir. Çevresinde onu yürümeye teşvik eden birileri varsa, bu kişiler bunu yapmadan çok daha önce onunla konuşmaya da çalışır. Çevredekilerin etkisiyle her iki süreç de bir başladı mı gerisi çocuk tarafından, yani onun biyolojik ve doğuşsal yetenekleri tarafından getirilir. Çocuk, bu güdüleme sayesinde bir tüfek sesinin bir kar kütesini harekete geçirip onu bir çığa dönüştürmesi gibi yürümeyi de, konuşmayı da öğrenir (Savaş, 2006). Chomsky'e göre, dilin derin ve yüzeysel olmak üzere iki çeşit yapısı vardır. Derin yapı, yazılı ve sözlü biçimdeki bir cümlenin soyut anlamıyla ilgilidir ve konuşanın

söylemek istediği anlamı, niyeti içerir. Yüzeysel yapı ise, cümlenin gramatik özellikleriyle ilgili olup telaffuz edilen sözcükleri içerir. Çocuklar dil öğrenirken önce soyut olarak seslerin özelliklerini kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürürler yani konuşurlar (Calp, 2007).

Davranışsal kuramda dil öğretimi dış etkenlerle gerçekleşirken; bilişsel kuramda bir bakıma iç etkenlerle gerçekleşir. Bilişsel kuramda çocuk, önceki sahip olduğu bilgilerden de hareketle akıl yürüterek en doğruya ulaşmaya çalışır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Bilişsel dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimi bazı okullarda ve kurslarda uygulanmıştır. Bu uygulamalarda Chomsky'nin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca Gagne, Ausubel ve Bruner'in görüşlerinden hareketle sunuş yoluyla ya da buluş yoluyla Türkçe öğretimi gibi çalışmalarda yapılmıştır. Bu çalışmalarda sınırlı sonuçlar alınmış ve fazla yaygınlaşmamıştır (Güneş, 2007).

### **2.1.3. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı**

“Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. (Demirel,2001:133) Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır. (Oğuzkan, 1993:158).

Yapılandırmacı görüş, Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Barlett'in görüşlerine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bütün bilgiler birey tarafından oluşturulur. Birey tarafından oluşturulan bilgi, kişinin öğrendiğinden ve anladığından daha çoktur. Öğrenmede bireyin ön bilgilerinin yanı sıra kültürel ve sosyal içerik de önemli rol oynar. Belli bir durumda doğru olarak kabul edilen bilgi, başka koşullar altında yanlış kabul edilebilir. Örneğin eskiden dünyanın düz olduğu kabul edilmekteydi, yeni bulgular bu bilginin yanlış olduğunu gösterdi. Bilginin doğruluğu kişiye, kültüre duruma göre değişebileceği için, yapılandırmacılara göre bilginin doğruluğundan çok

kullanışlılığı önemlidir. Belli fikirler belli bir toplum içindeki uygulamalar için gerekli olabilir (Ülgen,1997).

Yapılandırmacı görüş hemen hemen tüm öğrenme kuramlarından ve düşünme biçimlerinden etkilenmiş yeni bir görüştür. Bu görüşün etkileri program geliştirme yaklaşımına ve öğretim ilkelerine de yansımıştır. Yapılandırmacı bakış açısında öğretmen geleneksel olarak bilgi veren kişi değildir. Öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenme işine girmesini onları değiştirmesini sağlar (Schunk,1996).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanmaktadır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Erdem,2001).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenenler tatmin edici bir yapıya ulaşmaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra yeni, özellikle çelişkili yaşantılar, bu yapılarda merakla yol açmakta, böylece bireyler yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar (Driscoll, 2000).

Yapılandırmacılığı etkileyen felsefelerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır. Öğrenen yaşadığı dünyaya ilişkin yorumunu kendi yapar (Erdem,2001). Pozitivizme dayanan davranışçı ve bilgi işlem kuramını savunanlar, bilginin bireyden bağımsız, diğer bir anlatımla, bilişin dışında nesnel bir gerçekliğinin olduğunu kabul etmektedirler. Bu kabul, öğrenme olgusunu, dış dünya gerçekliğine ilişkin bilginin bireye aktarımı olarak tanımlamayı bilgiyi

bilenden bağımsız algılamayı ve anlam yaratmanın ise var olan bilgilerle bilir hale gelmek olduğunu savunmayı gerekli kılmaktadır (Bigss, 1996).

Yapılandırmacılık, pozitivist geleneği reddetmekte; bilgi ve öğrenmeyi Kant ve Wittgeinstein'nın savunduğu tezlerde olduğu gibi özneler arası (intersubjectivity) kabul etmektedir (Akt: Yurdakul, 2005). Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma sürecidir (Özden, 2005). Bu bakış açısından yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak görülebilir. Yapılandırmacılıkta bilginin; kişiden bağımsız olmadığı duruma özgü bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle bireysel anlamların “ diğerklerine” aktarımı söz konusu olmamaktadır (Yurdakul, 2004).

Dolayısıyla, bir bireyin bilgi sahibi olması, onun gözlemleri, deneyimleri veya okuma, dinleme ve izleme gibi çeşitli etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşir. Bu durum ise, bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını ve öğrenme etkinliklerinin onların yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini gerektirir. Diğerk bir deyişle, öğrenmenin oluşabilmesi için, bireyin yeni olayları veya olguları zihninde daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir (Saban,2004:167).

Ön bilgilerin ve yaşantıların yanı sıra yapılandırma sürecini etkileyen bir başka önemli etken, sürecin içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamdır. Birey çevresinde etkileşimde bulunduğu varlıklara içinde yaşadığı kültürde benimsenen anlamlarla bakar. Bir başka deyişle sosyo-kültürel bağlam, bireyin yaşantılarına bazı sınırlıklar getirir. En azından çeşitli dillerde çeşitli sözcüklere yüklenen anlamlar farklıdır. Bazı kültürlerde küfür anlamı taşıyan sözcükler diğerklerinde şaka anlamı taşıyabilir (Açıkğöz, 2004 ).

Piaget ile aynı dönemde çalışmalarda bulunan Vygotsky, sosyal etkileşimi gelişimin vazgeçilmez öğelerinden biri olarak görmüştür. Vygotsky'nin, çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde oluşturmacı olduğu söylenebilir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanmaktadır. Vygotsky düşüncelerin sosyal ve kültürel köklerine önem vererek çocukların düşünce ve fikirlerin oluşumunda sosyal ve kültürel etkileşimler ile bu süreçte kullanılan dilin oynadığı rolün önemini vurgulamıştır (Özenç,2009).

Yapılandırmacı dil yaklaşımı davranışçı yaklaşımın tersine, öğrencinin davranışlarıyla değil zihin gelişimiyle ilgilenmektedir. Davranış, bir uyarıcıya verilen tepkidir. Oysa beceri bilinçli olarak uygulanan, geliştirilen işlemlerdir. Beceri, bireyin bir iş yapma gücüdür. Becerilerin büyük çoğunluğu zihinsel işlemlerle ilgilidir. Öğrencinin zihin yapısını geliştirmek için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, sorun çözme vb. zihinsel becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Kısaca yapılandırmacı dil yaklaşımı davranış değiştirmeye değil beceri geliştirmeye ağırlık vermektedir (Güneş, 2007).

### **2.1.3.1. Yapılandırmacı Dil Yaklaşım Türleri**

Yapılandırmacı dil yaklaşımında dil öğrenme süreci üç yönden ele alınmaktadır. Birincisi Piaget'in öncülüğünü yaptığı gelişimsel yapılandırmacılık, ikincisi Vygotsky ile öne çıkan sosyal yapılandırmacılık, üçüncüsü ise Bruner'in temsil ettiği etkileşimsel yapılandırmacılık anlayışıdır (Güneş, 2007). Aşağıda bunlar ele alınmaktadır.

#### **2.1.3.1.1. Gelişimsel Yapılandırmacılık**

Piaget'e göre, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durumdur (Aydın, 2007). Gelişimsel yapılandırmacılık Piaget'in zihinsel gelişim teorisine dayanmaktadır. Birey, çeşitli kişilerle ve araçlarla etkileşerek, iletişim kurarak yeni bilgileri keşfetmektedir.



Piaget'e göre öğrenmenin temeli keşiftir. "Anlamak, keşfetmektir." ya da "Öğrenme, keşfederek yeniden anlamlandırmaktır." Bu süreçte dilin önemli bir yeri vardır. Öğrenciler dil aracılığıyla ve ilgilerini çeken etkinliklerle yeni bilgileri keşfederler. Yani öğrenci aktif katılımı bilgileri keşfeder, anlamlandırır ve zihinde yapılandırır (Güneş, 2007).

Piaget, bilginin zihinde yapılandırılmasını açıklamak için, akademik hayatında önemli bir yer tutan biyolojiden ödünç aldığı özümleme, uyarılma ve denge kavramlarına başvurmuştur (Akt: Aydın, 2007). Özümleme, yeni bilgileri, kavramları, anlamları vb. zihinsel yapıya yerleştirme işlemidir. Yerleştirme işleminde yeni bilgi öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılır. Buna özümleme denilmektedir. Yeni bilgiler, kavramlar vb. öncekilerle çelişiyor, öğrencinin zihinsel şemasına uymuyorsa, zihinsel çatışma ve dengesizlik oluşmaktadır. Böyle durumlarda bilgiyi yapılandırmak, zihinsel yapıya yerleştirmek için zihinde yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Bu işlemlere alışma (uyarılma) denilmektedir. Alışma sürecinde birey var olan zihinsel şemalarını değiştirmekte ya da niteliklerine yeniden şekil vermektedir. Böylece zihinde dengeleme olmaktadır. Dengeleme, ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirmek için yapılan zihinsel etkinliklerdir. Bir başka ifadeyle dengeleme, özümleme ve alışma işlemleri sonucunda öğrencinin yeni şemalar oluşturarak yeni bilgilere uyum sağlamasıdır. Bu süreçte dil önemli bir etkidir. Birey dil aracılığıyla yeni bilgiler öğrenir, ön bilgileriyle bütünleştirir ve zihinde yapılandırır (Güneş, 2007). Örneğin, yaşamında ilk kez, "akrep, yelkovan ve kadran olmayan, elektronik bir saatle" karşılaşan birey, "her saatin en azından akrep, yelkovan ve kadran olmak üzere üç temel ögesi bulunur" biçiminde zihninde önceden yapılandığı genellemeden vazgeçerek saat kavramıyla ilgili yeni bir genelleme ya da şema oluşturur. Başka bir örnek verilecek olursa, önce sehpayı gören ve öğrenen bir çocuk masa ile karşılaştığında önce onu zihnindeki sehpa ile karşılaştıracak ancak tam olarak sehpa ile benzemediğini fark ettiğinde zihninde bir dengesizlik yaşayacaktır. Karşılaştığı yeni nesneyi, sehpa ile benzerlik ve ayrılıklarına dikkat ederek, anlamaya yani özümlemeye çalışır. Zihninde "masa"

kavramı oluştuğunda uyma durumu gerçekleşir. Her iki kavramı uygun nesnelere için kullanmaya başladığında zihin yeni bir denge durumuna geçmiş olur (Bay, 2008).

### **2.1.3.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık**

Sosyal yapılandırıcılığın temelinde Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky'e göre dil gelişimi, zihinsel gelişim ve öğrenme çocukla çevresi arasındaki etkileşimler sonucu gerçekleşmektedir. Çocuklar gelişim sürecinde kendi deneyimleriyle, aile ve çevrenin yardımıyla çeşitli bilgiler öğrenirler. Bu süreçte dil özel bir öneme sahiptir. Vygotsky'e göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir Şekilde birbirine bağlıdır. ğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Dil, okul çalışmaları için zorunlu bir araçtır. Dili geliştirmeksizin öğrenme mümkün olmamaktadır. Öğrenci bilgiyi alma, seçme, anlamlandırma, başkalarına aktarma, kendini ifade etme, yazma, zihninde yapılandırma, zihinsel Şemaları düzenleme vb. işlemlerin hepsini dil aracılığıyla gerçekleştirir. Kısaca Vygotsky, ocukta dil ve zihinsel gelişim ile öğrenmeyi sosyal etkileşmeye dayalı olarak açıklamaktadır (Güneş, 2007).

Sosyal yapılandırıcılığ anlayış, öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bir bilinçli etkinlik olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler anlamlı bilgiyi sosyal ve kültürel çevreleriyle etkileşimleri sırasında yapılandırırılar. Sınıf toplumun kültürünü yansıtan bir yerdir, bu nedenle öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırması, aslında toplumun üyelerince paylaşılan bilgilerin ğrenci tarafından toplumsal etkileşim sırasında içselleştirilmesidir. Öğretimde önemli olan, öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde öteki öğrenciler ve öğretmenle etkileşimde bulunabilecekleri toplumsal bir evre olanağı sağlamaktır (Akt: Deryakulu, 2001).

Sonuç olarak sosyal yapılandırıcılığın, öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gördükleri, öğrenenin içinde bulunduğu çevrenin özelliği ve bu çevreyle olan etkileşimin niteliğinin önemli olduğu ve öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolü olduğunu belirttikleri görülmektedir (Bay, 2008).

### **2.1.3.1.3. Etkileşimsel Yapılandırıcılık**

Etkileşimsel yapılandırıcılık Bruner'in teori ve görüşlerine dayalı olarak gelişmiştir. Bruner hem Piaget'in hem de Vygotsky'nin görüşlerini birleştirmektedir. Böylece dili gelişimsel ve etkileşimsel olarak açıklamaktadır. Bruner, dilin gelişimsel bir süreç olduğunu açıklamak için dil gelişimini doğum öncesinden ele alır ve üst düzeye kadar götürür. Özellikle çocuğun konuşmayı nasıl öğrendiği ve nasıl geliştirdiği üzerinde durur. Dilin etkileşimsel yönünü ise çocukların çevreleriyle etkileşimlerini inceleyerek ortaya koyar (Güneş, 2007).

Bruner'e göre öğrencilerin mevcut bilgiye dayanan yeni kavramları oluşturması sayesinde, öğrenme sosyal bir süreç olur. Var olan zihinsel yapısıyla yeni tecrübelerini birleştirmek amacıyla öğrenci bilgiyi seçer, hipotezleri oluşturur ve kararlar verir. Verilen bilginin sınırlarını geçmek konusunda öğrenene fırsat tanıyan ve tecrübe edebileceği anlam ve yapıları sağlayan şey bilişsel yapılardır. Ona göre; kendi uyum prensiplerini keşfetmek adına öğrenciyi teşvik ederek beslenen öğrenci bağımsızlığı etkili bir eğitimin kalbinde yatar. Üstelik öğrenciler daha önceden öğrenmiş olduklarını pekiştirebilsin diye program sarmal bir tutum içinde organize edilmelidir (Bay, 2008).

### **2.1.3.2. Yapılandırıcı Dil Yaklaşımının Temel İlkeleri**

Demirel (2003) yapılandırıcılığın daha iyi anlaşılması için şu ilkeler üzerinde durulması gerektiğinden bahseder:

- Öğrenme temel kavramlar üzerinde yapılandırılmalıdır.
- Öğrencilere konuya merak uyandıran sorular yöneltilmelidir.
- Öğrencilerin görüş açıları ortaya çıkarılmalı ve bu görüşlere önem verilmelidir.
- Eğitim programları öğrencilerin hazırlık bulunuşluk düzeylerine göre uyarlanmalıdır.

- Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmeleri değerlendirilmelidir.

Hein (1991), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dayandığı dokuz ilkeden bahsetmektedir:

- Öğrenme etkin bir süreçtir.
- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler.
- Anlam oluşturma eyleminin en temel ögesi zihinseldir.
- Öğrenme ve dil iç içedir.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir.
- Öğrenme bağlamsaldır.
- Öğrenmek için bilgiye gereksinim duyarız.
- Öğrenme zaman alır.
- Güdülenme öğrenmede anahtar ögedir (Akt: Aydın, 2007).

### **2.1.3.3. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımında Öğretmen**

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanda çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Akt: Şaşan, 2002). Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı bir öğretmenin genel özelliklerini ve sınıfta öğretimi gerçekleştirirken neleri yapması gerektiğini şöyle özetlemektedir:

Yapılandırmacı öğretmen;

- Öğrencinin kendi kendini yönetmesini ve girişimlerini destekler ve cesaretlendirir.
- Öğrencilerin düşüncelerini, bakış açılarını, içerik ve kavramlar hakkında ne düşündüklerini değerlendirerek, öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dayalı bir öğretim gerçekleştirir.

- Öğretmen, öğrencilerin kişisel varsayımlarını dikkate alarak ne bildiklerini ve ne düşündüklerini sorar, varsayımlarını karşılaştırıp dünya görüşlerini paylaşarak dersleri onlara göre yapılandırır.
- Öğrencilerin günlük etkinliklerinin ders programlarıyla bağlantısını göstererek onların öğrenmedeki ilgilerini genişletebilir.
- Dersleri küçük bilgi parçaları halinde değil, büyük fikirler çevresinde yapılandırır. İlk önce bilginin tümüyle öğrencileri yüz yüze bırakır. Öğrenciler bilginin tümünü ayıştırdıklarında kendilerine uygun parçacıkları belirlemelerine yardım eder. Yani öğretim yaklaşımı olarak tündengelim yöntemi benimsenir. Öğrencilere beklenmedik sorular sorarak öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirmeye özendirir.
- Öğrencilerine hem sorular, hem de bakış açıları, düşünme biçimleri oluşturmaları ve ilişkiler kurmaları için süre tanır.
- Öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kağıt vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Bu konuda ham verileri ve ilk kaynakları kullanır.
- Öğrencilerin içeriği değiştirmelerine, öğretim yaklaşımlarını değiştirmelerine ve dersi yönlendirmelerine izin verir.
- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri destekler.
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra, öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanır.
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, çözümlenme, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verir.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe gider.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf eder.
- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirir.
- Öğrencilerin ilk yanıtlarını genişleterek, onlara eklemeler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışır.
- Öğrencilere yönelttikleri sorulara yanıt verebilmeleri için yeterli zaman tanır.

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararlarını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur.
- Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir.
- Öğretmen, öğrencileri birbirleriyle ve kendisiyle konuşmaya özendirir.
- Öğretmen öğrenme döngüsünü kullanarak, öğrencilerinin doğal meraklarını uyandırmaya çalışır. Bu aşama üç adımdan oluşur;

Keşif: Öğretmen, öğrencilere açık uçlu bir görev verir ve seçilen materyallerle uğraşmalarını sağlar.

Kavram Tanımı: Öğretmen, bu aşamada ilgili kavramları öğrencilere tanıtır.

Kavramları Kullanma: Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin kavramlarını kullanarak yeni sorunlar üzerinde çalışmalarını sağlar (Akt: Celep, 2008).

## 2.2. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde Atatürk döneminde 1924, 1926, 1930 ve 1936 yıllarında İlk Mektep Programları geliştirilmiştir. Bu programlarda Türkçe öğretimi üzerinde önemle durulmuştur. Atatürk'ten sonra 2004 yılına kadar sadece 1948, 1968, 1981 yıllarında Türkçe Öğretim Programları değişikliği yapılmıştır. Bu üç Türkçe Öğretim Programı davranışçı dil yaklaşımlarıyla hazırlanmış ve birbirinin devamı niteliğindedir. Bu durum ülkemizde yaklaşık 70 yıl davranışçı dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimini getirmiştir. Diğer taraftan 1981 Türkçe Öğretim Programı dünyamızdaki gelişmelere göre güncellenmeden uzun yıllar kullanılmıştır (Güneş, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan, 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, "II. Programın Vizyonu" başlığı altında, "Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili

iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.” denilmektedir. Ana dil öğretiminde, öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak adlandırılan dört temel dilsel becerinin kazandırılması temel amaçtır. 2004 İlköğretim Türkçe Programında, bu becerilere “görsel okuma” ve “görsel sunu” becerilerinin de eklendiği görülmektedir. Programda, “Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programı’nda ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil,sembol,grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır.”denilmektedir (Calp, 2007)

Yeni Türkçe Öğretim Programı, ilköğretim ikinci kademedede ise 2005-2006 öğretim yılından itibaren pilot okullarda uygulanmaya başlandı. Türkiye genelinde 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflarda yeni programa geçildi. Daha sonra kademeli olarak 7. ve 8. sınıflarda yeni program uygulanmaya başlandı. İkinci kademe için hazırlanan programda “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanlarına yer verilmemiştir. Aşağıda Cumhuriyet döneminde ana dili öğretim programlarının tarihi gelişimi ve programlardaki değişiklikler daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.2.1. Türkçe Öğretim Programının Tarihi Gelişimi**

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim kurumlarında Türkçe Öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programlarında ana dil olarak Türkçenin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine önemli yer ayrılmıştır (Göğüş, 1983).

Cumhuriyetin ilanından sonra, 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte bütün öğretim kurumları maarif vekaleti adı altında toplanmış ve okul programları üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu programlardaki değişikliklerin temelini ise milli birlik, laiklik, müspet ilimler ve batıyı takip etme oluşturmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2008). Cumhuriyetin ilk yıllarında, her alanda

olduğu gibi dil ğretiminde de önemli ve ciddi çalışmalara başlanmış; milletin birlik ve bütünlüğünün tesisi, ağdaş medeniyet seviyesine ulaşması ve kültürünü gelecek nesillere aktarmasının iyi bir dil eğitimiyle mümkün olacağı kabul edilmiştir. Bunun için de Türkçenin nasıl öğretilbileceği sorularına cevaplar aranmaya başlanmış; süratle yeni programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Gelecek nesillerin, istikbali gören, milletine faydalı, sağlam karakterli fertlerden meydana gelmesinin, öncelikle bu programlara ve programların sağlıklı bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğu düşünceyi, yapılan çalışmalara hız kazandırmış; dil ğretimi faaliyetlerine yön veren önemli dayanakları oluşturmuştur (Özbay, 2000).

Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1338 (1924) tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda Türk milli eğitiminin genel amaçlarına, Türkçe dersinin genel amaçlarına veya harflerine yer verilmemiştir. Programda Türkçe dersi başlığı altında elifba, kıraat, imla, tahrir, sarf, yazı dersleri bulunmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2008). 1924 programında ilköğretimi genelleştirerek herkese okuma yazma öğretmek amaçlanmıştır (Calp,2007).

1924 Programı üç yıl uygulandıktan sonra müfettiş raporları ve ğretmen görüşleri doğrultusunda kısmen değiştirilmiştir. Değiştirilen program 1926 yılında "1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl" adıyla yayımlanmıştır (Yücel, 1994).

1926 programı Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk programıdır. Bu program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş olup yeni alfabenin kabulünden sonra (1Kasım 1928), özellikle okuma-yazma ğretimi ve Türkçe dersi ğretimi başta olmak üzere çok az değişikliklerle yeni duruma uyarlanmış, 1929 yılında yeni bir program yayınlanmıştır. Böylece bu program, yeni Türk harflerinin uygulandığı ilk program olma özelliği de kazanmıştır (Calp, 2007).

1929 yılında yayınlanan Türkçe ğretim programı, dil ve edbiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel, 2006).



1929 programında Türkçe öğretiminin amaçları da şöyle tespit edilmiştir:

- Talebeyi, meramını ağızdan ifadeye alıştırmak,
- Talebeyi, yazı ile meramını ifadeye alıştırmak,
- Değerli kitaplarla temas ettirmek ve onları okurken düşünmeye ve okuma zevkini tatmaya alıştırmak.
- Kültürel gaye olarak talebeye yeni ve daha yüksek zevk menbaları vermek; mesleki gaye olarak talebenin ilerde gireceği herhangi bir işte azami muvaffakiyet kazanmasına hizmet etmek, milli, içtimai ve ahlaki gaye olarak talebeye asil idealler, milli, vatani ve kahramanca duygular telkin etmek; seciyelerini teşkile yardım etmek; onu, içtimai ve milli hayatta daha faal bir fert olmak üzere yetiştirmektir (Yücel, 1994)

Programda Türkçe öğretiminde takip edilecek metot ve ilkeler de belirtilmiştir.

Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- Türkçe dersi genellikle bilgi vermeden ziyade öğrenciyi faaliyete sevk etme amacını taşımaktadır. Bu dersler, birtakım gerçekleri kuru kuruya öğretmekten çok onlarda mefkureler, tavırlar, beceriler kazandırmaya bir vasıta olarak kullanılmalıdır. Bu itibarla ortaokulda Türkçe, bir ilim olarak değil, bir sanat olarak düşünülmeli; “nazari” olmaktan ziyade “ameli” bir mahiyet taşımaktadır.
- Türkçe dersleri, tatbikatta kolaylık olsun diye gramer, takrir, edebi kıraat gibi kısımlara ayrılmışsa da gerçekte bunların toplamı bir bütündür ve birbirlerinden ayrılmaları uygun değildir. Hepsi de dil öğretiminden beklediğimiz amaçlara ayrı bir noktadan varmak gayesini takip ederler.
- Türkçe dersleri, dilin yazılı ve sözlü cephesini birlikte ve uyum içerisinde iletmelidir. Öğrenciler, dilin yalnız yazı cephesinde beceri kazanmakla, sözlü anlatımda da beceri kazanmış sayılmazlar. Sözlü anlatıma da yazılı anlatıma da önem verilmelidir.

- Türkçe öğretmeni, öğrencisine söylediği ve yazdırdığı zaman ondan nasıl temiz ve güzel bir ifade istiyorsa fizik, kimya, coğrafya, matematik, tarih vs. öğretmenleri de aynı endişeyi duymalıdır. Hiçbir fen öğretmeni “Ben dil öğretmeni değilim.” Diyerek öğrencisinin ifadesinde gördüğü yanlışları veya eksiklikleri ihmal etmemelidir. Bir öğretmen, talebesinin ifade ettiği bir düşüncenin doğruluğunu temin için ne kadar uğraşırsa ifadesinin temiz ve güzel olmasını temin etmek için de o kadar çalışmalıdır (Yücel, 1994)

Görülüyor ki 1929 programında amaçlar oldukça net bir biçimde ifade edilmiştir. Fakat bu program da gereği gibi uygulanamamıştır. Yazma çalışmalarının da öğrencilere sıkıcı gelmesi ve öğretmene düzeltme yükü getirmesi, bu etkinliklerin daima ikinci plana itilmesine sebep olmuştur. Ayrıca, okuma dersleri için kitapların hazırlanması da gecikmiştir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen ana dili öğretimi artık iyice önem kazanmıştır (Özbay, 2000).

1932 yılında Birinci Türk Dili Kurultayı toplandı. Kurultayın çalışması ve kararları sonucu olarak Türkçemizi, kendi özelliklerini, zenginliklerini araştırıp meydana çıkarmak, kendi ek ve kökleriyle geliştirip çağdaş uygarlık kavramlarını anlatabilecek bir dil durumuna getirmek, yabancı kural ve kelimelerden arıtmak ulusal bir ülkü olarak benimsendi. Bu ülkü okullardaki öğretimde daha çok Türkçeleşmek, ana diline saygı göstermek ve Türkçe öğretimini daha ciddi tutmak yönlerinden etki gösterdi. Türk dilini sürekli olarak incelemek üzere, sonra adı “Türk Dil Kurumu” diye değişmiş olan Dil Encümeni kuruldu. Bir taraftan da Dil Encümeni ve M. Eğitim Bakanlığının iş birliği ile okullarda okutulan bütün dersler için terimler yapılmaya başlandı (Göğüş, 1970).

Bütün bu çalışmalar gösteriyor ki 1929 programı dilde özleştirme çalışmalarının başlangıcı niteliğindedir. Türkçeyi yabancı kural ve kelimelerden arıtmak ve kendi kimliğine kavuşturmak bu programın öncelikli hedefiydi.

Yine bu yıl, Milli Eğitim Bakanlığı, ana dili öğretimini ders dışı çalışmalarla destekleyip kuvvetlendirmek üzere yönergeler gönderdi. Öğretmenler kurulunun uygulanma tedbirleri düşüneceği konular arasında “Bedii zevk uyandırmak, sınıf kitaplıkları, okul kitaplığı kurmak ve öğrencilerde okuma hevesi uyandırmak, müsamereler, temsiller düzenlemek...” maddeleri de yer alıyordu (Göğüş, 1970).

1935 yılında Atatürk’ün verdiği bir emirle, Türkçe incelenip, kuralları tespit edilinceye kadar, dil bilgisinin programlardan çıkarılması istendi. Verilen emir, 1936 yılından itibaren uygulandı. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı ile Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin iş birliğiyle yapılan fen derslerindeki terimlerin Türkçeleştirilmesi çalışmaları bitirildi. Bir yıl sonra da Türkçe terimler ders kitaplarına girdi (Özbay, 2000).

Latin harflerinin kabulünden sonra ilk okuma ve yazmada karşılaşılan güçlükler, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi, yurt içi ve dışındaki siyasi, sosyal ve teknik sebeplerle yeni bir eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur ve 1936’da yeni bir program yayımlanmıştır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Programda her dersle ilgili bölümün başında dersin özel amaçlarına “Dersin Hedefleri” adı altında yer verilmiş olup her dersin hedefleri ile Türkiye Cumhuriyetinin ilkeleri arasında bağ kurulmuştur (Calp, 2007).

1936 tarihli ilkokul programında Türkçe derslerinin hedefleri şöyle gösterilmiştir:

- Türk dili inkılabının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek;
- Talebeyi sözlü veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamağa alıştırmak;
- Talebeye; bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözlü ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak;
- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlara yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua... gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak;

- Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek;
- Dilimizin tabii olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak (Kültür Bakanlığı İlkokul Programı,1936).

1938 yılında yeni bir “Ortaokul Programı” neşredildi. Bu programda Türkçe dersinin amaçları 1929 programından pek farklı değildi. “Genel Mülâhazalar” başlığı altında sıralanan ilkelere ise 1929 programından farklı olarak “Okulda her öğretmen ulu önder Atatürk’ün başına geçtiği ve başardığı Türk Dili İnkılaplarını talebeye aşılama ve hazmettirmeyi milli bir görev bilmelidir.” Şeklinde bir madde eklenmiştir. 1935’te gramer dersleri kaldırıldığı için bu programa gramer konuları alınmamıştır. Programda sadece tahrir ve okuma derslerinden bahsedilmektedir. Bu derslerin haftalık olarak kaç saat okutulacağı ise tespit edilmemiştir (Calp, 2007).

1939 yılında ortaokul ve lise yönetmeliklerine, sınıf geçmede Türkçe ve edebiyatın iki ders değerinde sayılması için maddeler kondu. Anadili sınavları, öğrencilerin bilgi ve hünerlerini tam olarak ölçecek, çok yönlü takım sorularla yapılmaya başlandı (Göğüş, 1970).

1939-1940 öğretim yılında, Ankara’da Milli Eğitim Bakanının başkanlığında Türkçe ve Edebiyat öğretmenleriyle çeşitli konularda toplantılar yapıldı. Bu toplantılardan birinin ürünü olarak kompozisyon ödevlerinin nasıl düzeltilmesi konusunda bir genelge yayımlandı. Buna göre kompozisyon ödevlerini düzeltmede öğrenci aktif olacak, öğretmen sadece yanlışların adlarını verecekti (Özbay, 2000).

1940’da M. Eğitim Bakanlığı, Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu’na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” isimli bir dil bilgisi kitabı yazdırdı. Bu kitap, bir soruşturma (anket) niteliğindedir (Göğüş, 1970).

“Ana Hatlarıyla Türk Grameri” adlı bu kitap dil alimlerine, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine gönderildi. İncelenip okutularak eksiklik ve yanlışlıkların bildirilmesi

isteniyordu. Dolayısıyla ortaokul programlarına dil bilgisi tekrar girmiş oluyordu. 1941 yılında Ankara’da bakanlık bir “Gramer Kongresi” toplayarak araştırma sonuçlarını inceledi. 1942’de N. Halil Onan’a ortaokulların birinci sınıfları için “Dil Bilgisi 1” adlı bir kitap yazdırıldı (Calp, 2007).

Ana diliyle ilgili en önemli faaliyetlerden biri de 1943 yılında gerçekleşti. 15-21 Şubat 1943 toplana İkinci Maarif Şurası, “Ana Dili Öğretimi”ne mühim bir yer ayırdı (Özbay, 2000).

1943 yılı ortaokullar için hazırlanacak okuma kitapları için bir yarışma açıldı. Yazılacak kitaplarda metinlerin duygu ve düşünce yönünden başka, kompozisyon, dil ve dil bilgisi yönlerinden de incelenmesi isteniyordu. Bu koşullara göre hazırlanan “Türkçe” kitapları öğrencilere 1945 yılı verildi (Göğüş, 1970).

1944 yılında Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük tamamlanarak önemli bir boşluğu doldurdu. Sözlük, bakanlık tarafından ortaöğretim kurumlarına kaynak olarak tavsiye edildi (Özbay, 2000).

1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür (Demirel,2006).

Dünyadaki ve Türkiye’deki siyasi, sosyal, eğitsel değişimlerin etkisiyle yeni bir program yapılması gerekli olmuş, 1948 yılında bir program yayımlanmıştı. 1936’da çocuğa görelilik ilkesi benimsenmiş, 1948’de bu ilke bütün beceri alanlarına yayılmamış olup 1936’ya kadarki üç programda Türkçe derslerinin hedefleri varken, 1948’de bu hedefler amaçlar başlığı haline getirilmiş, her beceri alanına en az bir amaç konulmuş, açıklamalar başlığı ile de 1936 programındaki izah ve direktifler başlığı altındaki bilgiler verilmiştir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

1948 Türkçe öğretim programının ilgili bölümlerinde, diğer öğretim programlarından farklı olarak derslerin genel amaçlarının yanı sıra sınıflar ile ilgili özel amaçlara da

yer verilmiştir. Ancak bu amaçların tümü öğretmen davranışları yönünden ele alınmıştır (Calp, 2007).

1949 yılında ortaokullar ve dört yıla çıkarılan liseler için yeni birer program yapıldı. Bunlar Milli Eğitim Şurasından da geçerek onaylandı. Bu yıl kabul edilmiş olan ortaokul programı, ana dili öğretiminin ders içi ve ders dışı etkinlikleriyle bütün yönlerini kapsamayı ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla açıkladığı yöntemlerinde beliren görüşler bakımlarından çağdaş bir düzey gösterir. “Türk dil devrimimizi gerçekleştirme” yi de, Türkçe derslerinin amaçları arasına almıştır (Göğüş, 1970).

1962 program taslağı, Türkçe dersinin amacı ve uygulanması bakımından çok büyük yenilikler getirmemiştir. Yenilik getirmediğı gibi 1968 programna da aynen alınmış ve 1981 ilköğretim Programına kadar uygulamada kalmıştır. 1968 ilkokul programında Türkçe bölümü amaçlar, açıklamalar, ilk okuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dil bilgisi, inşat, yazı, ders araç ve gereçleri, ders konuları başlıklarından oluşmaktadır. Her başlığın (beceri alanının altında amaçlar ya da birer amaç gösterilmiştir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

1968 Türkçe programı 13 yıllık bir uygulamadan sonra 1981 yılında geliştirilerek yeniden uygulamaya konulmuştur (Calp, 2007).

Türkçe dersi için programda 1948’den 1981’e kadar esaslı bir değişiklik yapılmamış, önemli yenilikler olmamıştır. Türkçe dersi Tebliğler Dergisinde, şuralarda alınan, uygulamaya dönük olan küçük değişiklikler geçirmiştir. 1979’da alınan kararla ilkokul ve ortaokuldan 1981’den itibaren aşamalı olarak ilköğretim okullarına geçilmiş, 1998’den sonra da idari ve fiziki yapı resmen birleştirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar da branş öğretmenlerinin yetişmesinde bu ayrımı dikkate alarak öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere

kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. 1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar “anlama”, “anlatım”, “dil bilgisi” ve yazı alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmıştır; dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilememiştir (Demirel, 2006).

Programda belirtilen davranışların hangisinin özel, hangisinin genel amacı yansıttığı belirsizdir. Davranışları kazandırma süreci hakkında bir bilgi bulunmamaktadır. Kapsam ve düzeye uygunluk bakımından programda birçok belirsizlik vardır. Örneğin dördüncü sınıfta, edindikleri dinleme, izleme, beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek; beşinci sınıfta düzeyine uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca sırasıyla anlatabilme; sekizinci sınıfta, düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek. Bu düzeyin ne olduğu açık değildir. Program geliştirme bakımından "Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğinde” (Demirel, 1999) olsa da ana dili öğretimi bakımından türlü belirsizlikler içermesi özel amaç, davranış gibi kavramların iç içe geçmesi, konu ile davranış kazandırmanın karıştırılması öğretmen tarafından kullanımının zor olması gibi sebeplerle karışık bir ana dili programıdır. Ölçme ve değerlendirme bölümü olsa da kesin verilere dayana bir ölçme ve değerlendirmenin söz konusu olmadığı açıktır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel, 2006). Türkçe (6-7-8) Öğretim Programı’nın yapısı ise; “Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi, Kazanımlar, Atatürkçülük, Etkinlikler, Ara Disiplinler ve Açıklamalar” dan oluşmaktadır (Calp, 2007). Yeni programda dil bilgisi öğrenme alanı olarak ele alınmamış, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki görsel okuma ve görsel

sunu öğrenme alanı olarak yer almasına karşın ikinci kademede bu alanlara yer verilmemiştir. Türkçe dersinin genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı, 2006).



Ülkemizde 2004 Türkçe Öğretim Programıyla birlikte yapılandırıcı dil yaklaşımı gündeme gelmiştir. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlık, sarmal yaklaşım, tematik yaklaşım, yapılandırıcı beceri eğitim modelleri, gelişimsel ve etkileşimsel modeller, anlama ve kelime tanıma modelleri, zihinsel sözlük geliştirme modelleri, ses bilinci, yazı bilinci vb. çeşitli eğitim yaklaşım ve modellerinden yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bu Programda öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık verilmiştir (Güneş, 2007).

### **2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ ÖĞRENME ALANLARI**

Daha önceki programlarda dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeni programda öğrenme alanları olarak ele alınmaktadır. Bu öğrenme alanlarına ilköğretim birinci kademede görsel okuma ve görsel sunu ilave edilmiştir. İkinci kademe Türkçe öğretim programında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmemiştir.

Bu öğrenme alanı şekil, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu öğrenme alanı içinde ele alınmaktadır (Calp, 2007).

Bu dönemdeki öğrenciler için yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk vb. ile doğa olaylarının ve sosyal olayların anlamlandırılması ve yorumlanması öğrenme için önemlidir. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini; resim, şekil ve sembol vb. görsellerle anlatması da sadece sözel veya yazılı anlatımla yaratıcılığını sınırlandırmasını engeller. Anlatımın daha etkili yapılabilmesi için görsel sunuda kullanılan tekniklerden yararlanılması düşünülebilir. Görsel okumanın

görsel sunudan farkı bir resme, bir karikatüre vb. bakıp onu yorumlayıp sunmak onu okumak yani anlamak anlamına gelmektedir (Demirel, 2006).

2004 Türkçe öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Calp, 2007).

### **2.3.1. Dinleme**

Dinleme ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir:

Dinleme,

“Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel,2006).

“Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmadır” (Keskinkılıç, 2002).

“İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır” (Sever, 1997).

“Konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır” (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre ise dinleme,

“ İşitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılmasıdır” (Calp,2007).

“İşitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür. Yani işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının aktardıklarını bütünleştirme ve zihinde yapılandırma. Bir başka ifadeyle dinleme anlamayı gerçekleştiren bilgiler ve beceriler bütünüdür (Akt: Güneş, 2007).

Tanımları karşılaştırdığımızda yapılandırıcı yaklaşıma göre yapılan tanımlarda, dinleme becerisinin zihinsel yönü üzerinde durulmaktadır. Diğer tanımlarda ise dinleme becerisinin iletişim yönü üzerinde durulmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda Türkçe öğretiminde davranış değiştirme esas alınırken yapılandırıcı yaklaşımda davranışlar bir kenara bırakılmış ve bunun yerine zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi temel alınmıştır.

Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dinleme gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerilerinin geniş bir zamana yayılması, dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı ile etkileşim içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (Güneş, 2007).

Yaşamın her alanındaki ilişkileri (okul, iş, toplumsal ilişkiler vb.) kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okulöncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilir. Ancak, edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmez. Bu nedenle, öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götüreceği beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında anadili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 1997).

Yeni Türkçe Öğretim Programı'na baktığımızda dinleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi birer dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Bu da dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum

hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006).

Öğretmenlerin çocukların hazmetme kapasitesini göz ardı ederek, baskıcı bir ortamda onların ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları dinleme sürecini etkisiz kılmakta, aynı zamanda öğrencilerin dinleme konusunda genel olarak olumsuz bir kanıya sahip olmalarına neden olmaktadır (Umagan, 2007). Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin dinleme sürecine etkin olarak katılmaları ve dinleme sürecinde aktif rol almaları hedeflenmektedir. Öğrenci pasif bir dinleyici olursa, bedenen ve ruhen yorulacaktır. Sonuç olarak da dinleme önce seçerek dinlemeye ve en sonunda da anlatılanları önemsememeye dönüşür. Bu yüzden öğrenciler dinleme sürecinin bir parçası olmalı ve sürece aktif olarak katılmalıdırlar.

### **2.3.1.1. Dinleme Davranışında İşitme**

Dinleme becerisine geçmeden önce, işitme ve dinleme arasındaki farkı ortaya koymamız gerekmektedir. Görme ile bakma arasında nasıl bir ilişki ve fark varsa, işitme ve dinleme arasında da benzer bir ilişki ve fark bulunmaktadır. İkisini birbirinden ayırmak gerekir: İşitme, kişinin dışarıdan gelen bütün sesleri algılayabilme yeteneğinin adıdır. Dışarıdan gelecek belirli ölçümde algılanabilecek alçaklık ve yükseklikteki bütün sesleri algılayacak özelliklere sahibiz. İnsan kulağı kendi dışında oluşan birçok sesi aynı anda algılar (Yalçın, 2002). Kulağa sesin gelmesi işitmeyi, bu sesi anlamlandırma çabası da dinlemeyi tanımlar. İstem dışı gelen her ses işitme potansiyeli içine girer fakat sese mana verme çabası dinleme

etkinliğidir. Yani işitilen her seste dinleme yoktur, fakat dinlenen her seste işitme vardır (Umagan, 2007).

Dinleme ise kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür.”Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” (Demirel, 1999). İnsan her şeyi işitebilir, fakat dinlemeyebilir. Dinleme bir irade işidir. İşitilen sesler arasından seçtiklerimiz, beyinde işitme-yorum alanı denilen bir merkeze gelmekte, o merkezde daha önce toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. Demek ki dinleme eyleminin gerçekleşebilmesi için insanın iradesiyle seçme yapması gerekiyor. İşte insanın seçerek dinleyebilmesi için sesler arasındaki farkı hızla kavrayabilecek bir yeteneğe ulaşması gerekiyor. Onun içindir ki “dinleme” , dört temel dil becerisi arsında sayılıyor. Dinleme olmadan öteki beceriler gelişemiyor (Özbay, 2001).

Genellikle insanlar dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığını; konuşulduğu zaman, dinlemenin de hemen ardından geldiğini, soluk alıp verme gibi istem dışı bir süreç olduğunu sanırlar. Günlük yaşantımızdaki dinleme yaşantılarının bazısına göz attığımızda, bu varsayımın ne kadar yanlış olduğunu anlarız. Karşılıklı konuşmalarda zaman zaman iletişim kopukluklarına rastlanır. Çoğu zaman sosyal ilişkilerde “Affedersiniz, söylediğinizi tekrar edebilir misiniz?” , “Galiba, siz beni dinlemiyorsunuz.” Gibi iletişimin gerçekleşmediğini belirten tepkilere rastlamak mümkündür. Bu ve benzeri durumlar dinlemenin işitmeden farklı oluşunun açık bir göstergesidir (Calp, 2007).

Yapılan araştırmalara göre;

- Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
- Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
- Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.

- Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor (Özby, 2001).

Kısacası işitme dinleme sürecinin sadece fizyolojik boyutudur. Dinlemenin gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir işitmenin olması gerekmektedir. Dinlemede önemli olan, dinleyen kişinin işittiklerini geçmiş bilgilerinden de yola çıkarak anlamlandırmasıdır.

### **2.3.1.2. Dinleme Davranışında Görme**

Dinleme yalnız işitme ile gerçekleşmez. Dinlemenin etkili unsurlarından biri de “görme” dir. Görme, tepkilerin oluşmasında, alıcının mesajı daha etkili anlamasında veya mesajı göndericinin iletmek istediğini tam ve doğru olarak sunmasında işitmeyi tamamlayacak olan bir öğedir (Yıldız ve diğerleri, 2008). Çilenti (1988), zaman faktörünün sabit tutulması halinde insanların:

Okuduklarının %10’unu

İşittiklerinin %20’sini

Gördüklerinin %30’unu

Görüp-işittiklerinin %50’sini

Söylediklerinin %70’ini hatırladıklarını belirtmektedir.

Dinlemede ses tek başına yeterli değildir. İnsan dinlediği kişiyi görmek de ister. Konuşmacının jest ve mimikleri ile söyledikleri arasındaki tutarlılık görme sayesinde anlaşılır.

Yeni öğretim programında dinleme ve izleme birlikte ele alınmıştır. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere dinleme ve izleme ayrılmaz bir bütündür. Çünkü dinleme ve

izleme bir arada verildiğinde öğrenmenin çok daha kolay gerçekleştiği bilinen bir gerçektir.

### 2.3.1.3. Zayıf Dinleme

Dinleyicide motivasyonun tam sağlanamadığı, dinleyicinin zamanı doldurmak amacı ile dinlemek zorunda kaldığı etkinlik türleridir (Umagan, 2007). Zayıf bir dinleyici olma durumu, genellikle konuya önem vermemekten kaynaklanır. Dinleyicinin konudan başka bir şeyle ilgilenmesi, konuşmayı anlamamasına sebep olur. Sözelimi konuşmacının ceketine, mekanın düzenine, duvarın boyasına vs. takılıp kalan bir kişi konuyu dinlemiyor, belki de uyuyor demektir. Gerçek dinleme ise dikkati canlı tutup zihni, konuya verebilmektir (Calp, 2007).

Dinleyici açısından iyi dinlemeyi engelleyen sebepler şunlardır (Göğüş, 1995):

- İşitme organında birtakım problemleri olmak.
- Dinlemenin bir anlama ve öğrenme için elzem bir beceri olduğunu kavramamış olmak.
- Psikolojik bakımdan dinlemeye hazır olmamak veya konuya ilgi duymamak.
- Konuşanın giyinişi, davranışları, kelimeleri ve söyleyişiyle fazlasıyla ilgilenmek, konuşanın ses tonuna, örneklerine takılıp ana konudan uzaklaşmak.
- Konuşan kişiyi sevmemek, küçük görmek.
- Çevredeki eşyaya göz dikerek ve yanındaki konuşmalara kulak kabartarak kendi dikkatini dağıtmak.
- İçinde bulunulan çevreye ve topluma yabancı olmak.
- Rahat oturmamış olmak, uykusuz olmak, hasta bulunmak, sindirim güçlüğü çekmek, havanın çok sıcak ya da çok soğuk oluşu.
- Konuşma başlamadan önce yaşanmış olan bir olayın (bir oyun, tartışma, kaza, kavga...), bir üzüntünün etkisinden kurtulamamak.
- Konuşan kişiyi görmemek ve bu sebeple sağa sola hareket ederek dikkat dağıtmak.

- İçinde bulunduğu andan sonra yapacaklarını düşünmek, hayal etmek.
- Konuyu ilginç bulmamak.
- Konuşan kişide kusur bulmaya çalışmak; konuşanın ne söylediğine değil de nasıl söylediğine dikkat etmek.
- Dikkatinin dağılmasına aldırmamak.
- Düşünce hızını doğru kullanamamak.
- Açıklayıcı, yorumlayıcı ve zorlayıcı konulardan kaçınmak.

İlkokulda çocuklar dinleme gücü bakımından oldukça farklıdırlar. Öğrenim boyunca bu farkı en aza indirmek, özellikle dinleme gücü yetersiz düzeyde olan öğrencileri yeterli düzeye çıkarmak için her fırsattan yararlanılmalıdır. Kavcar ve diğerlerine göre (1997) öğretmen bu amaca yönelik şu yollara başvurabilir: Öğrencilere okunan bir parçadan ya da yapılan bir konuşmadan ne anladıklarını sormak; öğrencilerden okunan ya da anlatılan bir öykünün oyunlaştırılmasını istemek; öğrencilere radyo ve televizyondan izledikleri bir konuşmayı kısaca anlatmalarını istemek; okunan ya da anlatılan bir konuyla ilgili olarak tartışma açmak ve öğrencilere dinledikleri kısa bir şiirin tümünü ya da bazı bölümlerini tekrar ettirmek.

Konuşmacı açısından iyi dinlemeyi engelleyen sebepler şunlardır:

- Çok yavaş konuşmak.
- Çok hızlı konuşmak
- Dinleyicilerin kelime dağarcığında olmayan kelimeleri kullanmak (Örneğin 11-12 yaş grubu çocuklarına 1950’li yılların kelimelerinin ağırlıkta olduğu bir konuşma yapmak ya da 60-70 yaş grubuna 2000’li yıllarda gençlerin kullandığı kelimelerle konuşma yapmak yanlış anlamlara sebep olduğu gibi tam anlayamamanın etkisiyle dikkat dağılır ve iyi bir dinleme gerçekleşmemiş olur).
- Anlatım bozuklukları yapmak, sonu gelmeyen uzun cümleler kullanmak.
- Gereksiz örnekler vermek ve sözü uzatmak.
- Abartılı veya rüküş giyinmek.
- Ağzı kokmak (çeşitli sebeplerle).



- Konuşma sırasında sürekli öksürmek, boğaz temizlemek.(Yıldız ve diğerleri, 2008)

#### **2.3.1.4. Etkili Dinleme**

Karşı tarafın söylediklerini anlamak için bireyin herhangi bir çaba sarf etmesi etkili dinleme türüne girmektedir (Umagan, 2007).

Dinleme, iletişim, anlama, öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme sürecinin bir ögesidir. Dinleyici dinleme sürecinde ön bilgileri ve deneyimleri ışığında konuşmacının aktardıklarını inceler, bazılarını alır. Kendi için yararlı gördüğü bilgileri, düşünceleri uygulamak veya değerlendirmek amacıyla seçer. Seçtiği bilgilerle ön bilgileri birleştirir ve zihninde yapılandırır. Aktif ve etkili dinleme becerilerini geliştiren öğrenciler konuşmacının aktardığı bilgilere gönüllü katkıda bulunur ve anlamalarını zenginleştirirler. Etkili bir dinleyici:

- Dinleme amacını ve yöntemini belirler,
- Ön bilgilerini harekete geçirir,
- Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler,
- Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurar,
- Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler,
- Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
- Konuşmacının amacını belirler,
- Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler,
- Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
- Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir vb. (Güneş, 2007).

Bilgiyi edinme yollarımızın en önemlilerinden biri dinlemektir. Ne yazık ki, çoğumuz iyi dinleyici değiliz ve çalışırken dinleme kapasitemizin sadece %25'ini kullanıyoruz. İyi bir dinleyici olduğumuzu dinleme eğilimindeyiz, ama kapasitemizin tamamını ancak dinlemenin zorunlu olduğu zamanlarda ya da çok kısa süreli kullanabiliyoruz. Oysa daha etkin bir dinleyici olursak,

- kavrama yeteneğimiz gelişir,
- yerinde tepkiler veririz,
- daha etkili bir iletişim sağlarız,
- daha üretken oluruz,
- sorunlara çözüm kabiliyetimizi geliştiririz,
- ilişkilerimizi geliştiririz,
- daha uzun süre dikkatimizi korumayı başarırız (Townsend, 1997, çev:Sıral,P).

Etkili dinleme, dinlediğini tam ve doğru anlamadır. Dinlenen bir metnin anlaşıldığı ve gerçekten dinlendiği, şu şekillerde ortaya çıkabilir:

Dinleyici;

- Dinleme esnasında not alır.
- Konuşanın veya başka birinin sorduğu sorulara anlamlı cevaplar verir.
- Dinleyenin kendisine ulaşan iletiye karşı soru sorarak, metnin üzerinde eklemeler yaparak farklı davranışlarda bulunabilir.
- Sözel olmayan iletişim işaretleri kullanır( başını sallar, avuç içini çenesine dayayarak işaret parmağını şakağına götürür, gözleriyle konuşanı takip eder).
- Konuşmanın arasında “evet”, “yaaa”, “öyle mi”, “demek öyle...”, “hı hı” gibi sesler, sesler, sorular ve dinlediğini gösteren ve o andan sonraki iletiyi de dinleyeceğini belirten kısa cümleler veya ünlemler kullanır.
- Dinlediğini sözlü olarak özetleyebilir, ana fikri birkaç cümleyle ifade edebilir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Dinlemeyle ilgili çalışmaların verimli olabilmesi için derslikte oturma ve yerleşme bakımından birtakım koşullara uyulması gereklidir. Bu koşulları şöyle sıralayabiliriz:

- Derslikte öğrenciler birbirlerini göreceğ biçimde oturmalıdırlar.
- İşitme sorunu ya da özürlü olan çocuklar ön sıralarda oturmalıdırlar.
- Öğretmen ders anlatırken ya da soru sorarken öğrencilerin kendisini rahatça görebileceği bir yerde durmalıdır.

- Dinlemeye ağırlık verilen çalışmalar, öğrencilerin yorgun olmadıkları bir zamanda yapılmalıdır.
- Dinleme çalışmaları sırasında derslik içinde tam bir sessizlik sağlanmalıdır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Etkili dinleme, dinlemeye hazırlanmayı, dikkati konu üzerinde toplamayı ve dinleme amacının belirlenmiş olmasını gerektirir (Demirel,2006).

Öğrenciler geçmiş yaşantılarından birtakım ön bilgilere sahiptir. Bu bilgiler karşılaşılan durumlara göre ortaya çıkmaktadır. Yeni öğreneceklerimiz geçmişten getirdiğimiz ön bilgilerin üzerine inşa edilir. Durum böyle olunca etkili bir dinleme için öncelikle ön bilgilerin harekete geçirilmesine çalışılmalıdır. Daha sonra ise asıl anlatılmak istenen konuya odaklanmak gerekir. Bu da ana düşüncenin sürekli akılda tutulması ile mümkündür. Öğrencinin motivasyonunun sağlanması için neyi niçin dinlediğini bilmesi gerekir. Dinlemenin neticesinde ne gibi kazanımlar elde edilecek bilinmelidir.

İletişimin ve öğrenmenin en temel öğelerinden biri olan dinleme becerisi, okulöncesi dönemden başlayarak kendiliğinden edinilen bir beceridir. Ancak dinleme becerisinin edinilmesi, bireylerin dinlediğini anlayan ve değerlendirebilen bireyler durumuna getirmez. Dinlediğini anlama ve değerlendirme becerilerini kazandırmak ana dili öğretiminin sorumluluğundadır (Belet, 2006). Bu sebepten ötürü etkili dinleme becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

#### **2.2.1.5. Dinlemenin Önemi**

Öğrenmenin gerçekleşmesi iyi dinlemeye bağlıdır. Toplumumuz dinlemenin önemli olduğunu çok zaman önce fark etmesine rağmen, bunun sistematik olarak ifade edilmesi ve günlük hayata geçirilmesi zaman almıştır. Dinleme ile mutlak itaat fikri arasındaki fark iyi bir dinleyici olmanın üstünlüğünü ortaya koymaktadır. İnsan, yaşamı boyunca elde ettiği bilgilerin çoğunu dinleme yolu ile elde etmektedir.

Günlük hayatta karşılaştığımız olayların tamamı “dinleme” etkinliği üzerine gelişir. Dinlemenin olmadığı yerde iletişim olmaz (Umagan, 2007). Hayatımızda böylesine yer eden dinleme becerisi doğuştan gelen bir beceri olması nedeniyle çoğu zaman ihmal edilmiştir. Halbuki anlamak için iyi bir dinleyici olmak gerekmektedir.

Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyenin ve konuşanın sorumlulukları eşittir. En etkili konuşmalar bile sağır duvarlar karşısında çaresiz kalır (Adalı, 2003).

Bütün başarılı insanların gerçekte iyi bir dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırdığı, birbirlerine olan saygı ve sevgiyi en üst düzeye çıkardığı kesindir. İyi bir dinleyici, aynı zamanda karşı tarafa saygı gösteren, onun sözünü kesmeyen, onu anlamaya çalışan kişidir. Dinlemesini tam olarak bilmeyen insanların hayatına anlaşmalar değil sürtüşmeler hakim olmaktadır. Bugün hayatımızda ve özellikle okullarımızda şiddetin ön plana çıkmasının nedeni, bireylerde dinleme becerisinin gelişmemesidir. İnsanlar birbirlerini anlayacak zaman dilimi kadar birbirlerini dinleme zahmetine katlansalar günlük hayatta bu kadar sürtüşme meydana gelmez (Umagan, 2007). Unutmamak gerekir ki insanları ayırmaksızın dinlemek gerekir; çünkü herkesin anlatacak bir hikayesi vardır.

Bir grup üniversite birinci sınıf öğrencisinin, bir günlük zaman dilimi içerisinde okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye ayırdıkları miktar tespit edilmiştir. Sonuçlar şöyledir: Dinleme % 42, konuşma %25, yazma %18, okuma %15. Başka üniversitelerdeki benzer araştırmaların sonuçları biraz farklıdır; ancak her durumda en uzun süre “dinlemeye” ayrılmaktadır. Dinlemeye konuşma, okuma yahut yazmaya harcadığımızdan daha fazla zaman harcarız. Bu ifadeden, dinlemenin konuşma, okuma ve yazmadan her durumda daha önemli olduğu sonucu çıkmamasına rağmen, günlük hayatımızda bu kadar çok zaman alan bir etkinliğin göz önünde tutulması ve incelenmesinin önemli olduğu açıktır (Calp, 2007).

Yukarıdaki sonuçlar hiç de şaşırtıcı değildir. Çünkü çağımızda teknoloji hızla gelişmekte ve ilerlemektedir. Televizyon, radyo, cep telefonu, projeksiyon cihazı vb. iletişim aletlerinin çoğalması ve eğitim ortamlarında da bu cihazların kullanılması

dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır. Evde annesini, babasını kardeşlerini; sokakta arkadaşlarını; okulda öğretmenlerini dinleyen çocuklar için dinleme becerisi vazgeçilmezdir. Öğretmenler öğrencilerine iyi dinlemeleri için sürekli telkinde bulunurlar. Çünkü en iyi öğrenme biçimlerinden biri dinlemedir. Öğrendiklerimizin büyük bir çoğunluğunu dinleyerek öğreniriz. Eğer öyle olmasaydı öğretmenlere ihtiyaç olmazdı.

Seslerin ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlayan ve bu uyarıcılara öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaştırılması ile sürdürülen dinleme sürecinin öğrenmede yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için daha fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrencinin dinlediğini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını ve zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlamalıdır.
- Bilgi ve düşünceleri anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme yapabilmeyi sağlamalıdır.
- Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
- Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel araçların kullanılması görsel, işitsel dinleme olanağı sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır.
- Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede önemlidir (Demirel, 2006).

Bütün bunlara rağmen, dinlemenin her seviyedeki okullarımızda tamamen ihmal edilmiş bir beceri olduğunu biliyoruz. Bu ihmalin temel sebebi belki de dinlemenin doğuştan kazanılan ya da kazanılmış olması gereken bir beceri olduğu düşüncesidir. Öğretim kurumlarımızdan mezun olmuş genç ya da ileri yaşlardaki insanlarımıza “iyi dinleyici olmak” niteliklerini kazandırabildiğimizi söyleyemeyiz (Özby, 2001).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bebek daha anne karnındayken bazı sesleri işitmektedir. Bebeğin özellikle annenin sesini tanıması, ilgiyle dinlemesi bilinen bir gerçektir. Buradan da anlaşılacağı üzere dinleme bireyin ilk kazandığı öğrenme alanıdır. Dinleme becerileri sürekli gelişmekte ve sırasıyla konuşma, okuma ve

yazmaya temel oluşturmaktadır. Yani dinleme diğer öğrenme alanlarının tetikleyicisi durumundadır. Bu sebepten ötürü de dinleme ayrı bir öneme sahiptir.

### **2.3.2. Konuşma**

Konuşma becerisi ile ilgili değişik tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar geleneksel dil yaklaşımları ve çağdaş dil yaklaşımları etrafında farklılık göstermektedir. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir:

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2006).

Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir (Sever, 1997).

Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Güneş, 2007).

Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkin bir araçtır (Calp, 2007).

Demirel, Kavcar ve Sever yaptıkları tanımlarda konuşmanın iletişim boyutu üzerinde durmuşlardır. İletişim yönünden konuşma becerisini ele aldığımızda fiziksel süreçler ön plana çıkmaktadır. Güneş ve Calp ise konuşma becerisini hem fiziksel hem de zihinsel yönüne temas etmişlerdir.

Günümüzde yapılandırıcı dil yaklaşımıyla birlikte konuşma öğretiminde, zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle konuşma öğretiminde dil ve iletişim becerileri yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirme amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri geliştirme ve giderek zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de ele alınmaktadır (Güneş, 2007). Davranışçı dil yaklaşımı ise konuşmanın daha çok fiziksel süreçleri üzerinde durmuştur. Bu sebepten ötürü ülkemizde uzun yıllar konuşma kuralları,

diksiyon, telaffuz eğitimi ön planda tutulmuştur. Öğrencilere hep başkalarını taklit yoluyla konuşma becerisini kazandırmaya çalışılmıştır. Bu da öğrencilerin taklitçi olmasına ve üretemeyen bireyler olmasına yol açmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma becerisini geliştirmede ise düşünen, düşündüğünü söylemekten çekinmeyen ve zihinsel bağımsızlık becerileriyle konuşan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

### **2.3.2.1. Sesler Ve Söyleyiş**

Konuşanın ağızından çıkan sesler dinleyenin kulağına doğru dalgalar halinde yayılır. Sesin dinleyene ulaşması fiziğin uğraş alanı içine giren bir süreçtir (Adalı, 2003). Ses ve sesin oluşumu vücudumuzdaki birden fazla organın harekete geçmesi ve aralarında uyumlu bir işbirliği yapmaları sonunda meydana gelir. Sesin oluşumundaki ilk önemli aşama, ciğerlerimize aldığımız havanın karın boşluğu ile üst solunum yollarını birbirinden ayıran diyafram adını verdiğimiz zar, göğüs kasları ve göğüs kafesinin birbiri ile ahenkli çalışmasıdır. Bu ahenkli ve birbirine bağlı çalışmayı yönlendiren de elbette beyindir. Okuma, dinleme ve yazma becerileri yanında konuşma becerileri daha komplekstir. Bir orkestraya benzeyen konuşma, dil becerisinin başlı başına ayrı ve geniş bir bölümünü oluşturur. Fiziksel olarak da adeta iç içe girmiş, genellikle önemini göz ardı ettiğimiz küçük bir sistemin birbiri ile ahenkli olarak çalışması sonucunda gelişir (Yalçın, 2002).

Bir dilin en küçük yapı taşları seslerdir. Sesler dilin anlamsız ve parçalanamaz unsurlarıdır. Böyle olmakla beraber anlamla tamamen ilişkisiz değildir; çoğu durumda anlamı da belirlerler. Sesler aynı zamanda en küçük anlam ayırt edicilerdir. Sesler, özellikle konuşma dilinde büyük bir öneme sahiptirler (Calp, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre uyarlanan ilk okuma-yazma öğretiminde de ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemde temel nokta seslere duyarlı olmayı ve dilin sesleri üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre alfabetik dillerde ses bilinci çalışmaları zorunlu bir önceliktir ve öğrenmenin kalbidir.

Ses bilinci eğitimiyle çocuklar, seslere duyarlı olmakta, kelimelerin doğru ve yanlış söylenişlerine dikkat etmeye başlamaktadır. Bu durum öğrencilerin kelimeleri doğru öğrenmesini ve zihinsel sözlüğe doğru kayıtlar yapmasını getirmektedir. Ses bilinci ile geliştirilen bu dikkat ve duyarlılık, konuşma, okuma ve yazma becerilerine de yansımaktadır. Ses bilinci, öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna katkı sağlamakta, dinlediklerini yazıya doğru olarak aktarmasını getirmektedir (Güneş, 2007).

Seslendirme/söyleme öğretiminde anlamdan çok yapı önemlidir. Doğuştan gelen dil becerisini geliştirici çalışmaları içerir. Öğretmen işlenecek yapıları denetim altında tutar ve öğrencilerin teoriyle çelişen söyleyişleri (gerekli sesi yanlış çıkarmaları, yerel ağız kullanımları vs.) düzeltir. Çünkü dil becerisi bir alışkanlıktır. İletişimin doğru ve anlaşılır olması için yanlış alışkanlıkları düzeltilmesi sağlanır (Yıldız ve diğerleri, 2008). Telaffuz daha çok taklitle öğrenilir. 12-18 ay arasında çocuğun söyledikleri ailesi dışındakiler için anlaşılmaz durumdadır. 18. aydan 3 yaşına kadar çocuk birçok sözcük söyler, ama telaffuzda çok az ilerleme gösterir. Bu da çocuğun anlaşılmasına ve kırıklığa uğramasına neden olur. Bu durum çocuğun ses organlarının ve zihinsel gelişiminin tamamlanmamış olmasından ileri gelmektedir. Dilin en önemli gelişimi, okul sırasında görülür. Bu ses değişimi sırasında erkek çocukların sesleri boğuklaşır. Bu durum ses yeteneğinin gelişmesi ile kaybolur. Kız çocuklarının da sesleri değişir, ama boğuklaşmaz (Yavuzer, 1996).

Telaffuz bozuklukları, kelimenin bünyesinde yer alan seslerin tam olarak ayrıştırılmaması sonucu ortaya çıkar. Telaffuz bozuklukları çocuğun başkaları ile iletişim kurmasında engel oluşturmakla kalmaz, okul başarısında olumsuz bir etkiye de yol açar. Bu bakımdan kelimelerin ayrıştırılması, seslendirilmesi üzerinde dikkatle durmak gerekir (Calp, 2007).



### 2.3.2.2. Kelime Dağarcığı

Her şeyden önce, kelime hazinesi zenginleştirilmelidir. Kelime hazinesinin zenginliği çok kelime bilmekle olur. Çok kelime bilmek, bilinen kelimeleri yerinde kullanabilmek için; seçkin yazarların yazılarını okumak; sözcükleri incelemek; güzel konuşmaları dinlemek; konferanslara, tiyatrolara gitmek; türlü türlü kültür kaynaklarına başvurmak gerekir (Karaalioglu, 1989).

Bir dili iyi konuşmak ve yazmak için bellekte iyi bilinen kelimelerin bulunması gerekir. İlköğretim çağındaki çocukların kelime hazinesi oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı çocuk, hatırlamadığı kelimeyi karşılamak üzere “şey, falan, eee, ıı” gibi maymuncuk kelimelere sığınır. Çocuğun yetersiz ve belirsiz kelime dağarcığını genişletmek ve düzeltmek büyük ölçüde Türkçe dersinin oluşturacağı fırsatlarla sağlanır. Bu bakımdan kelime çalışmalarının ilköğretimde önemli bir yeri vardır (Calp,2007). Özellikle metin çalışmaları sırasında kelime öğretimi çalışmalarına dikkat edilmelidir. Yeni karşılaşılan bir kelimenin anlamı öğretmen tarafından söylenmemeli, metnin akışından hareketle öğrenciye buldurulmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler yeni karşılaşılan kelime hakkında konuşurulmalıdır. Daha sonra kelimenin anlamı sözlükten kontrol ettirilmelidir.

Öğrenciler yeni kelimelerin büyük bir kısmını okuma yoluyla öğrenmektedirler. Bunun için öğrencilere okuyarak zihinsel sözlüklerini zenginleştirebilecekleri metinler verilmelidir. Bu metinlerdeki kelimelere dikkat edilmeli, kelimenin çeşitli anlamlarının nasıl kullanıldığı gösterilmelidir. Bazı özel kelimeler okumadan önce verilmeli, kullanımına dikkat çekilmeli, anlamı tartışılmalı, kelimenin nasıl kullanıldığı gösterilmelidir. Öğrencilerden bu kelimelerle ilgili olarak gözlemlerini, yaşadıklarını ve düşüncelerini yazılı olarak dile getirmeleri istenebilir. Böylece kelime yazılarak da öğrenilmiş olmaktadır. Bazı öğrenciler geniş bir zihinsel sözlüğe sahip olmalarına rağmen yazılı kelimeleri tanımada güçlük çekmektedirler. Bu durum, çok fazla okumama sonucu sınırlı sayıda kelimeyi görsel olarak tanımadan kaynaklanmaktadır. Çok okuyan öğrenciler hızlı bir şekilde kelimeleri tanımakta ve anlamını bulmaktadırlar. Oysa az okuyan öğrenciler bunu yapamamaktadırlar.

Öğrencilerin zihinsel sözlüklerini zenginleştirmek, kelimeleri bir görüşte tanımak ve anlamını bulmak için sürekli okumaları sağlanmalıdır (Güneş, 2007). İnsan kelimelerle düşünür. Dolayısıyla öğrenciler ne kadar çok kelime öğrenirse beyinlerini o kadar iyi kullanabilirler. İnsan zekası, insanın bildiği kelime sayısı ile doğru orantılı olarak gelişir. Bu da çok okumakla sağlanabilir. Öğrenciler kitap okumaya özendirilmeli ve teşvik edilmelidir.

### **2.2.2.3. Cümle Kurma**

Cümle, bir düşünceyi, bir fikri, bir duyguyu, bir dileği, bir olayı tam olarak bir hüküm halinde bildiren kelime grubuna denir. Kaç kelime ile olursa olsun, isteklerimizi tamam olarak anlatabilmişsek bir cümle yapmış oluruz (Karaalioglu, 1989).

Cümle ve cümle yapısının motorize olması çalışmaları her dilin gramatikal yapısına göre değişmektedir. Bu çalışmalar sırasında dilin sentaks özelliklerini oluşturan ana çatıların hızlı ve sürekli olarak kullanılması hedeflenmektedir. Bu çalışmalarda Türkçenin cümle yapısının temel özelliklerini oluşturan söz dizimi, yapım ve çekim eklerinin bütün incelikleriyle hızlı ve doğru bir biçimde kullanılması çalışması yapılmaktadır. Böylece Türkçenin en küçük anlam gruplarının birbirine bağlanışındaki incelikler kavrandığı gibi, diğer yandan da zihinse olarak cümle yapıları kavranmaktadır (Yalçın, 2002).

Çocukların dil gelişiminde en önemli aşama, kelimelerin cümle haline getirilmesi aşamasıdır. Bunun başarılması söz dizimi bilgi ve becerisinin kazanılmasıyla gerçekleşir. Bir çocuk ana dilinin söz dizimini,

- Kelimeleri cümle halinde birbirine eklemeyi,
- Başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleleri anlamayı başardığı zaman öğrenir (Calp, 2007).

Türkçede söz dizimi genellikle kurallı cümlelerle yapılmaktadır. Bu da sözcüklerin zihinde bir sıraya konmasını sağlamaktadır. Çoğunlukla yüklem son, öznenin başta olması cümle kurmayı kolaylaştırmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması da kelime türetmede ve kelimeleri birbirine ekleyerek cümle oluşturmada önemlidir. Öğrencilere Türkçenin kullanım kolaylıkları fark ettirilerek ana dil bilinci geliştirilmeli böylece öğrencilerin dili sevmesi ve dile saygı duyması sağlanmalıdır.

#### **2.3.2.4. Konuşma Yetersizlikleri**

Bilindiği gibi, konuşma, eğitimin temel aracıdır. Çocuklar, okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı iyi-kötü öğrenmiş olurlar. Ancak bu konuşma, “kendi yaşlarının ve çevrelerinin” Türkçesidir. Genellikle yetersizdir, ağız özellikleri taşır (Kavcar ve diğerleri, 1997). Aşağıda bu yetersizliklere değinilmektedir.

##### **2.3.2.4.1. Çekingenlik**

Kimi öğrenciler birtakım eksikliklerinin ortaya çıkmasından, bunlarla alay edilmesinden, rezil olacağı düşüncesinden, iyi hazırlanmadıklarından sınıf içi konuşmalarda rol almaktan kaçınırlar. Sunum yapmak istemezler. Toplumda öne çıkmaktan çekinirler (Yıldız ve diğerleri, 2008). Kişiler, genellikle toplum karşısında ya da kendisinden büyük gördüklerinin karşısında, konuşma sırasında bir çekingenlik duyabilir. Daha bebekliğin ilk aylarından başlayarak, çocuğu ses çıkartmaya, konuşmaya teşvik etmek, ses çıkardıkça, konuştukça onu ödüllendirmek, çocuğun sorduğu sorulara cevaplar vermek, çocuk konuşmak istediğinde, şarkı söylemek, fıkra, öykü anlatmak istediğinde onu sabırla dinlemek, ona pekiştirmeçler vermek, konuşmaktan korkmayan, sözlü anlatıma cesaretli çocuklar yetiştirmek için etkili davranışlardır (Demirel, 2006). Öğretmen, çekingen çocukları konuşmaya isteklendirmelidir. Çünkü konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

#### 2.3.2.4.2. Yerel Ağızla Konuşmak

Çocuk, okul çağından önce dinlemeyi ve konuşmayı edinmiştir. Yani, çocuk konuşmayı bilir; ancak konuşmasında yerel ağız unsurları görülebilir. İlköğretimde yerel ağızdan standart Türkçeye geçilir. Bu geçişte okuma ve yazmanın da payı vardır. Konuşmada öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli durum yerel ağızdır (Yıldız ve diğerleri, 2008). “Çocuğun dili çevresindekilerin dilidir” denir. Ülkemiz “ağız” bakımından oldukça çeşitlilik gösterir. Ege ağızı, İç Anadolu ağızı, Trakya ağızı vs. Bizlerin, herkesin kültür dilini (İstanbul ağızı denilir) konuşuyor olması konusunda duyarlı olmamız gerekir. Çocuk ilköğretim okuluna önceden öğrendiği ağızla gelir: bazı sesleri farklı söyleyebilir: “kalın” yerine “galın” gibi. Bazı sesleri yutar: “Ahmet” yerine “Amet” gibi. Bazı cümleleri olduğu gibi değişik söyleyebilir: “Ne yapıyorsun?” yerine “Nörüyon” gibi. Bazı kavramlar için farklı sözcükler kullanabilir: “Sıpa” yerine “Kürü”, “İğ” yerine “örek” ya da “Kirman” gibi (Demirel, 2006). Yerel ağızın düzelmesi de zaman işidir. Ancak, yerel söyleyiş (telaffuz) yavaş yavaş giderilmeli, çocuk ilkokulu bitirirken kültür ağzının söyleyiş özelliğini kazanmış olmalıdır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Yerel ağızla konuşan öğrencilerle özel olarak ilgilenmek gerekmektedir. Bu öğrenciler liderlik özelliği taşıyorsa diğer öğrenciler tarafından taklit edilebilirler. Ya da komik buldukları için örnek alınabilirler. Bu durum kültür diline zarar verir. Okullarda böyle yaklaşımlara sistemli bir şekilde eğilmek gerekir. Böyle konuşan öğrenciler arkadaşlarının yanında uyarılmamalı, birebir görüşmelerle ikna edilmeye çalışılmalıdır.

#### 2.3.2.4.3. Sesi Ayarlamak

Öğrencilerin beden gelişimleri tamamlanmadığı için birtakım eksiklikleri vardır. Ses telleri, gırtlak, akciğer gibi uzuvları tam olarak gelişmemiştir. Gelişse de bu uzuvları doğru kullanmayı bilmezler. Nefeslerini doğru kullanamazlar. Bu yüzden konuşmalarının sonunu diğer öğrenciler duymakta güçlük çeker ya da cümleyi ortadan kesip tekrar nefes alırlar. Bu nefes alış sırasında söyleyeceklerini de

unutabilirler. Söylemeye devam ettiklerinde de anlatım kopuk olur ve diğer öğrencilerin dikkati de dağılabilir (Yıldız ve diğerleri, 2008). Bu durumdaki öğrencilerin soluk alış verişleri eğitilmelidir.

Soluk alış verişin eğitilmesi, konuşmanın temel unsurlarından biridir. Çünkü konuşmacının soluk alış verişini gelişi güzel değil, kendi iradesinin kontrolüne vermiş olması, konuşmasını kesintisiz ve durma noktalarına göre düzenlemesini sağlar. Soluk alış verişlerin iradenin tamamen emrine verilmesi imkansızsa da önemli ölçüde kontrolü mümkündür. Bu eğitimin bir başka yararı ise eğitimsizlik nedeniyle düzenli ve uyumlu çalışmayan göğüs kasları ile diyaframın ritmik ve düzenli çalışmasını sağlamaktır. Bunun belirli aşamaları vardır. Başlangıçta, eğitilen kişi burnundan bir defada yeterli soluk almalı, sonra bunu vermelidir. Bu çalışmalar sırasında soluk alışın diyaframa ve göğüs kaslarına baskı yapmayacak bir biçimde ve belirli bir süre yetecek kadar alınması önemlidir. Bu çalışma özel konuşma eğitimi alan yetişkinlerde bir haftalık yoğunlaştırılmış bir program ile geliştirilebilir. Temel eğitimin birinci ve ikinci kademesindeki çocuklarda bu eğitim özellikle beden eğitimi öğretmeni ile Türkçe öğretmenin yapacağı işbirliği sayesinde bütün eğitim çağı boyunca yaygınlaştırılarak uygulanabilir (Yalçın, 2002).

Kimi çocuklar çok yüksek sesle, bağırır gibi konuşurlar. Bunlar genellikle heyecanlı çocuklardır. Öğretmen, sınıf içinde, rahat, samimi bir ortam yaratarak, çocuğu ilgili ve bilgili olduğu konularda bol bol konuşturarak bu olumsuzluğu gidermeye çalışmalıdır. Soru sorarak, kitap okutarak, oynatarak, dramatik oyunlar düzenleyerek, çocuğa farklı konuşma, söyleme alışkanlıkları kazandırılabilir (Demirel, 2006).

#### **2.3.2.4.4. Gereksiz Söz Söyleme**

Öğrenciler, kural bilmeme, doğru nefes alamama, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği, heyecan dikkat dağılması gibi birçok nedenle gereksiz söz söyler. Bunların en çok bilinenleri; aa, ıı, eee, mmm, gibi seslerle şey, sonra, ondan sonra, yani gibi kelimeleri yinelerler. Öğretmen, konuşma veya sunum sonunda öğrencilerin

bu yanlışlarını onları kırmadan, birebir görüşerek gidermeye çalışmalıdır (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Çocuk bazen soruya ilgisiz cevaplar verebilir, konuyla ilgili olmayan sözcükler kullanabilir. Öğretmenin uyanık olup, bu tür yanlış eğilimleri kaçırmaması, çocuğun cesaretini kırmadan onu uyarması, söylenmesi gerekenleri birlikte bulmaya çalışması etkili olacaktır (Demirel, 2006).

#### **2.3.2.4.5. Gereksiz Beden Hareketleri Yapma**

Konuşma becerisi ile beden dili arasındaki ilişkide bilinmesi gereken temel ilkelere biri de bazı yayınlarda ve kaynaklarda belirtildiği gibi standart bir beden dilinin olmadığıdır. Bir kişinin geliştirdiği beden dili, konuşmasının etkisini olumlu olarak büyük ölçüde artırabilirken, aynı hareketleri yapan bir başkasında olumsuz etki yapabilir (Yalçın, 2002). Önemli olan kişinin doğal davranmasıdır. Yapmacıklık konuşmada hemen fark edilir ve hem konuşmacı hem de dinleyici üzerinde olumsuz etki yapar. Beden dilinde doğal olmak ve aşırıya kaçmamak gerekir.

Öğrenciler özellikle tahtadaki konuşmalar sırasında birçok gereksiz hareket yaparlar. Bunlardan en çok gözlenebilenler şunlardır: ayakları üzerine güçlerini vererek iki yana doğru sürekli sallanmaları, ellerini hiç gereği yokken kullanmaları (birleştirme, parmaklarını iç içe geçirme, dört parmağını iç içe geçirip baş parmaklarını birbiri etrafında döndürme) bedenini değişik yerlerini kaşıma, elini beline koyma, gözünü tavana dikme ve başını yukarı kaldırma, gözünü yere dikme ve başını hep aşağıya eğme gibi... Kız çocukları saçlarını sürekli olarak parmaklarının ucuyla kulağın arkasına atarlar, erkek öğrenciler ellerini arkada birleştirirler. Öğrenciler bu hareketlerini heyecanlandıkları için bilmeden, farkında olmadan yapar (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Bu tür davranışlar, konuşandaki heyecan, bilgi eksikliği, sözcük dağarcığının fakirliği gibi durumların sonucudur. Bu davranışları ilköğretimin ilk sınıflarında çocuğa uygun konuşma ortamları yaratarak yenmeye çalışmak gerekir. İleri yıllarda

bunlar insanda alışkanlık haline gelip, kişiyi konuşmada tembelliğe itebileceği gibi gülünç duruma da düşürebilir (Demirel, 2006).

#### **2.3.2.4.6. Dağınık Konuşmak**

Genellikle konusuna hakim olamayan konuşmacılar dağınık konuşurlar. Çünkü yeterli bilgileri ve buna bağlı olarak da konuşmayla ilgili bir planları yoktur. Konuşmadan önce bir hazırlık yapmak, bir kağıda konuşacağımız konu ile ilgili kısa notlar almak ya da konuşacaklarımızı beynimizde bir sıraya koymak rahat ve etkili bir konuşma yapmamıza olanak sağlayacaktır. Dağınık konuşan birisi dinleyiciler üzerindeki etkisini kısa sürede kaybeder ve boşa konuşmuş olur. Böyle konuşmalar can sıkıntısına ve zaman kaybına sebep olmaktan ileri gidemez.

Öğrenciler heyecan, hazırlıksızlık, bilgisizlik, anlatımda yetersizlik, kavramada eksiklik gibi nedenlerden dolayı konuşmalarını dağıtırlar. Buna bir de dinleyicilerin ilgisizliği eklenirse konuşmacı konuşmasını toparlamakta güçlük çeker. Konudan da uzaklaşabilir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Bilindiği gibi, konuşma sırasında zihin sürekli çalışır; söylenecek düşünceyi belirler, daha sonra söylenecek cümleyi hazırlar, söyledikleri arasında ilgi kurar, neden-sonuç ilişkisine bakar, nesnelere ve kavramlarının karşılığı olan sözcükleri bulur. Bütün bu yoğun hızlı etkinlikler için zihin sessizliğe muhtaçtır. Eğer konuşan insan, heyecanlı ise, zihin de yukarıda açıklanan düşünme sırasını izleyemez. Bu yüzden kişi, dağınık konuşur. Kavramların karşılığı olmayan sözcükler ve cümleler söyler, bazı cümleleri de yarım bırakır. Konuşmada sükunet, kendine güven dağınıklıktan kurtulmak için başlıca şarttır (Demirel, 2006).

#### **2.3.2.5. Dil Bozuklukları**

Organik, psikolojik ve sosyal sebeplere bağlı olarak bazı çocuklarda dilin farklı yönleriyle ilgili eksiklik ve kusurlar ortaya çıkabilir. Çocuğun çeşitli sebeplerden dolayı normal süreçte dili edinmemesi ve bunun sonucu olarak ana dilini akranları

kadar etkili ve işlek bir şekilde kullanamamasına dil bozukluğu, dil kusuru yahut dil yetersizliği gibi isimler verilmektedir (Calp, 2007).

Aşağıda dil bozuklukları kekemelik, atlama, pelteklik, tutukluk başlıkları altında ele alınmıştır.

### **2.3.2.5.1. Kekemelik**

Bu önemli kusur, söz söylerken birdenbire duraklama, çoğunlukla buna katılan yüz buruşturması ve gerilme hareketi ile hecelerin tekrarlanmasından ibarettir. Kelimelerin boğumlanması ile soluğun çıkışında bir uyum olmamasından ileri gelir. Kekemeler soluk aldıkları veya pek geç soluk verdikleri sırada konuşurlar (Şenbay, 2000).

Kekemelik işitmeye dayalı bir bozukluktan kaynaklanabilir. Ağızdan çıkan ses anında duyulmaz, birkaç saniye gecikmeyle duyulursa konuşmanın niteliği bozulur, insan şaşırır. Bu şaşırma sonucu kelimeler birbirine girer ve sonraki söylenecekler duraklanarak ve yinelenerek çıkar (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Birçok uzman kekemeliğin doğuştan gelen bir kusur olduğunu kabul etmeyip büyük bir sinir bozukluğu sonucunda ortaya çıktığını ileri sürer. Bluemel'e göre kekemelik önemli olmayıp sadece deneme-yanılma dilidir. Okul öncesi çocuk bağımsız olmak ister; evdeki disiplin isyancı yapar ve bu onun daha çok kekelemesine yol açar. Ayrıca haberleşmede uğradığı düş kırıklığı ve sosyal ilişki kurmada endişeli oluş da çocuğu kekemeliğe götürür (Calp, 2007).

Kekeme öğrencisi olan öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Bu konuda yapılabilecekler Nas (2003)'a göre;

- Çocuğu olduğu gibi kabul etmeli, kabul ettiğini ona duyumsatmalıdır.
- Çocuğu, göz ilişkisi kurarak can kulağıyla dinlemelidir. Çocuk konuşurken başka yöne bakmak, takıldığı sözcüğü tamamlamak yanlıştır.



- Rahat, düzgün, acele gerektirmeyen bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. “Rahat ol”, “Şöyle derin bir nefes al” gibi sözler söylememelidir.
- Çocuğu konuşması için isteklendirip yüreklendirmelidir.
- Çocuğun söz korolarına, toplumsal, kültürel, sanatsal etkinliklere katılmasını sağlamalıdır.
- Çocuğun bu durumuna gülmek, çocukla alay etmek kesinlikle yanlıştır.

#### **2.3.2.5.2. Atlama**

Boğumlanmadaki ihmal ve gevşeklikten kaynaklanan bir sorundur. Konuşurken bazı sesleri ya da heceleri söylememektir. Düzeltilmediğinde, üstüne düşülmediğinde alışkanlık haline gelebilir. Kekemelik kadar engelleyici bir bozukluk değildir (Yıldız ve diğerleri, 2008). Önek verecek olursak; “araba” yerine “aaba”, “kalk oradan” yerine “kak odan”.

#### **2.3.2.5.3. Pelteklik**

Pelteklik bir hece ögesinin bir diğeriyle değiştirilmesidir. Çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Sert ünsüzlerle olan pelteklige sık rastlanır:

Zeleşirme: “j” yerine “z” kullanılır. (jilet yerine zilet, Jale yerine Zale) bunlar “c” sesine de dönüşebilir.

Seleştirme: “ş” yerine “s” kullanılır. (paşam yerine pasam, şapka yerine sapka, şeker yerine seker).

Şeleştirme : “s” yerine “ş” kullanılır. (sana söylüyorum yerine şana söylüyorum)

Leleşirme: “r” yerine “l” kullanılır. (merhem yerine melhem, terlik yerine tellik)

Jeleşirme: “c” yerine “j” kullanılır. (ancak yerine anjak, kucak yerine kujak)

Bazen “n” yerine “l” kullanımına da rastlanır. (fincan yerine filcan) (Calp, 2007).

#### **2.3.2.5.4. Tutukluk**

Söz söylerken bir hece üzerinde takılıp birkaç defa tekrarlanarak söylenir. Bu kusur, düşüncede kararsızlık, herhangi bir heyecan, sıkılganlık veya bir sinir bozukluğundan

ileri gelebilir (Şenbay, 2000). Tutukluğun engellenebilmesi kişinin psikolojisi ile ilgilidir. Heyecan, stres ve çekingenlikten uzak durulursa tutukluk ortadan kalkar (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Boğumlanma organları üzerinde hareketi sağlamak, bu hareketi biraz abartılı bir yavaşlıkla düzenli bir boğumlanmayla yapmak, bir şiirin ölçüsünü göz önüne alarak okumak ve düşüncelerini belirterek konuşmaya çalışmak yoluyla bu kusurun önüne geçilebilir (Şenbay, 2000).

### **2.3.2.6. Güzel Ve Etkili Konuşma**

Konuşma eğitimi, insanları yaşamın çeşitli durumlarına hazırladığı gibi onlara yeni davranışlar da kazandırır. Söz gelişi insanların birbirlerine emir vermeleri, sevgi ve kızgınlıklarını söylemeleri, dostlukları ve bu duyguyu anlatma biçimleri sözlü anlatımın gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Konuşmak, tek başına bir dil etkinliği değildir. Bunun yanında işitme, tatma, dokunma, koklama gibi duyu organları da konuşma etkinliğine katılmaktadır. Zaten duyma ile konuşma arasında bir bağ olduğu eskiden beri bilinmektedir. Birtakım nesnelere varlığını dokunarak, ya da tadarak algılarız. Konuşan birisine karşı tepkimizi yüzümüzü buruşturarak, kaşlarımızı çatarak, gülümseyerek, ağlayarak gösteririz. Ağızımıza aldığımız bir yiyecek ya da kokladığımız bir cisim ile ilgili duyu ve düşüncelerimizi aynı şekilde yüz hareketlerimizle belli ederiz. Zaman zaman bu tepkilerimize el-kol gibi bedensel hareketlerimiz de katılır. Demek ki sözcükler insanın iç yapısını aksettirdiği gibi davranışlarını da anlamlı kılmaktadır (Gündüz, 2007).

Bir konuşmanın tam ve etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için çeşitli koşulların bir arada bulunması gerekir. Bunların bir bölümü doğrudan konuşucuyla ilgilidir. Konuşucu, konuşmasının amacını iyi belirlemeli, konusunun sınırlarını çizerek ona bağlı kalmalı ve konuşma aracı olan dilin olanaklarını tanımalıdır. Doğal olarak seslendiği kişi ya da kişilerin düşünsel ve ekinsel düzeylerini, konuştuğu ortamın özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır. Bunlara dayanarak bir konuşmanın başarısını etkileyen koşullar şöyle sıralanabilir:

- Konuya bağlı kalma
- Konuşma ortamı
- Konuşulan kişi
- İletişim amacı
- İletişim aracı
- Ortam koşulları
- Konuşmanın düşünsel desteğine bağlı kalma (Uygur, 1984).

Güzel ve etkili konuşmayı çoğunlukla eksik tanımlar ve anlarız. Güzel konuşma bir spikerin, bir tiyatro sanatçısının, kendisine verilen metni veya düşüneyi tonlama, vurgu ve benzeri kurallara bağlı kalarak canlandırması sanılmaktadır. Oysa bu güzel ve etkili konuşmanın yalnızca bir yönünü oluşturmaktadır. Sadece kulağa hoş gelen duygu ve dileklerin dışı vurumu konuşmanın tamamı değil yalnızca bir bölümüdür (Yalçın, 2002).

İyi bir konuşmanın, türü ne olursa olsun, belli nitelikler taşıması gerekir. Bu nitelikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Belli bir amacı bulunmak.
- Yıkıcı değil yapıcı ve inandırıcı olmak.
- Konuyu seçerken dinleyicilerin ilgisini göz önünde tutmak.
- Doğru ve sağlam bilgilere dayanmak.
- Dil ve anlatımda konuşma üslubunu gözetmek.
- Birlikte düşünme, tartışma, öğretme, duygulandırma gibi yöntemlere başvurmak.
- Konuşurken etkileyici bir tonlamadan, el-yüz hareketlerinden yararlanmak. (Özkırmılı,1994)

Söz söyleme sanatı hemen hemen insan hayatı kadar eskidir. İlk çağlar boyunca devam edip zamanımıza kadar gelir, bu arada birçok usta hatipler yetişmiştir. Fakat bunun için teknik bilgilere ve genel kültüre ihtiyaç vardır. Söz söyleme sanatının

kuralları çoktur. Dilde temizliği, açıklığı kazanmak için söyleyiş ve boğumlanma mekanizmasında meleke kazanmaktır. Bir metinde saklı olan düşünceyi, duyguyu meydana çıkarmaktır. Bu iki bölüm birbirinden ayrılamaz (Er, 2002).

Her şeyden önce şunu belirtmek gerekmektedir: Düzgün ve etkili konuşmak, yetenekten çok bir beceri işidir. Bu beceriyi kazanmaksa çalışmaya bağlıdır. Ses yolundaki organlarda, doğuştan gelen ya da sonradan olma, iyileştirilemez biyolojik-fizyolojik bir sorun bulunmadığı sürece her insan düzgün konuşma becerisini edinebilir (Özkırımlı, 1994).

Güzel konuşma bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlamamış bile olsa duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisidir. Bu yüzden güzel konuşma tıpkı okumada olduğu gibi, beyinden başlayarak vücudumuzdaki birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat olarak tanımlanabilir. Bilindiği gibi bu saydığımız kavramların her birinin konuşma eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Yalçın, 2002).

### **2.3.2.7. Konuşmanın Önemi**

Bilindiği gibi, dilin iki yönü vardır; konuşma dili (spoken language) ve yazı dili (written language). Gerçekte dil olgusu yazıdan bağımsız, seslerden oluşan bir düzleme bağlanır. Bu açıdan konuşma dili bir ulusun, bir dil birliğinin dilinin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür ve bu nedenle, yazı çok sonra bulunduğu için, temel olma niteliği taşır (Aksan, 1990).

Bugünün toplumunda yaşam tek düzeylikten çıkmış, çeşitlenmiştir; bireyin günlük yaşamı iş, eğlence, toplumsal ilişkilerle doludur. Bu etkinlik ve ilgilerin hepsi konuşmayı gerektirir: Günlük işlerimizi konuşarak yürütürüz, bilgi alışverişimizi konuşarak yaparız. Çağımızda vazgeçilmez bir çalışma yolu olan işbirliğini konuşarak gerçekleştiririz. Toplum sorunları üzerindeki görüşlerimizi konuşarak bildiririz; telefon, radyo ve televizyon da bireyin haber ve bilgi almasını, basından,

konuşma yoluna çevirmiştir (Göğüş, 1991). Bu gibi nedenlerle insanların birbiriyle iletişimini sağlayan en önemli beceri alanı konuşmadır.

Dilin en yaygın kullanım alanı olan konuşma, ilköğretim okullarının önem taşıyan bir faaliyetidir. Öğrenciyi hayata hazırlama anlayışı göz önüne getirilince bu önem bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle her üç devrede de öğrencinin konuşturulmasına yönelik metodları uygulamanın yararı ortadadır (Cemiloğlu, 1998).

Konuşma öğretimi belli amaçlar doğrultusunda, öğrenciye, iletişimi daha iyi sağlayabilecek birtakım temel ilkeleri uygulayabilmeleri için türlü etkinliklerle onları aktif bir şekilde kullanabilmenin yollarını kazandırır (Yıldız ve diğerleri, 2008). Bu temel ilkeleri Yalçın (2002) şöyle sıralar:

- Konuşma da diğer dil sanatları gibi eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Eğer 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir. Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir. Konuşma öğretilemez; aksine uygulama ve eğitimle geliştirilebilir.
- Konuşma eğitiminin asıl amacı, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında, kimi zaman da hazırlıklı olarak ve resmi bir platformda rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla konuşma ile sosyalleşme arasındaki doğrudan ilgi göz ardı edilmemelidir.
- Çağdaş toplumun gerektirdiği bütün konuşma ve tür ve şekilleri temel eğitimin birinci ve ikinci kademesinde öğrenciye kazandırılmalıdır.
- Çocuk 4 yaşından itibaren 16 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu veya karşısına çıktığı değişik kitleler karşısında (meslek kuruluşları, sanat kuruluşları vb.) nasıl konuşacağı hususunda eğitilmelidir. Konuşma, tek ve standart bir kalıba bağlı değildir. Konuşmanın tarzı, konuşma biçimi ve türü sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bir makamda konuşmak farklı, bir arkadaş toplantısında konuşmak farklıdır. Konuşma eğitimi bu anlayışa göre verilmelidir.

- Konuşma eğitiminde ulaşılabacak son hedef, kişiyi, 16 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip edecek, onları yorumlayacak ve duygu, düşüncelerini bu seviyede anlatacak düzeye getirmektir. Bu parlamento sadece ulusal parlamento olarak düşünülmemeli, belediye meclisleri, bölgesel il ve ilçe yönetimi toplantılarını da bu eksen içinde algılamak gerekmektedir.

Bu temel ilkelere gerektiği gibi uyulduğu takdirde toplumda bir uzlaşma kültürü kendiliğinden gelişecektir. Böyle toplumların çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmesi daha kolay ve çabuk olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktadır. Ayrıca kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunları ortaya koyma ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Kısaca konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sağlanmalı ve bir düşünceye tepki gösterme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (Güneş, 2007).

### **2.3.3. Okuma**

Okumayla ilgili birçok tanım yapılmıştır:

Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir (Akyol,2007).

Okuma, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez (Özdemir,E,2005).

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002).

Öğretim programlarının omurgasını oluşturan okuma, “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” ya da “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” biçiminde tanımlanmaktadır (Tazebay, 1994).

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Okuma-yazma, en geniş siyasal anlamında en iyi, öğrenenler ve dünya arasında varolan çeşitli ilişkileri ve yaşantıları yapılandıran ve ulaşılabilir kılan binlerce dağınık biçim ve kültürel beceriler olarak anlaşılabilir (Macedo, 1998 çev: Ayhan,S).

Dil ve kavrama arasındaki ilişkiyi inceleyen ruhbilimciler, okuma eyleminin görsel ve görsel olmayan iki tür bilgi gerektirdiğini söylemektedirler. Görsel bilgi, sayfanın üzerinde bulunan yazılar, görsel olmayan bilgi ise dilimiz, kitaplar ve çevremizde yaşadığımız tüm deneyimlerimizdir. Bu iki bilgiyi bir araya getirerek bir metni okur ve metnin verdiği bilgiyi veya iletiyi kavrarız (Savaş, 2006).

Okuma, son derece karmaşık zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir etkinliktir. Okuyucu, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem de okumanın amacını ve stratejisini belirleme, psikolojik bakımdan hazır olma gibi mekanizmaları kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir (Calp, 2007).

Yapılandırıcı 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 (Güneş, 2007). Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdir. İyi bir okumada ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması oldukça önemlidir. Seslerin doğru tanınması ise işitme ve görmeyle yakından ilgilidir. Görme ve işitmeye ilgili her sorun okuma becerilerinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Yapılandırıcı yaklaşım, okumayı geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak ele almaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda okuma yazıların şifresini çözme ve buna anlam ekleme işlemi olarak görülüyordu. Okumak metni anlamak olarak kabul ediliyordu. Ancak yapılandırıcı yaklaşımda anlama sürecine metindeki bilgilerin yanı sıra okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir.

### **2.3.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü**

Okumayı başlatan organ “göz” dür. 7 veya 8 gr ağırlığındaki bu organımız, 80 metre uzaklıktaki nesnelere tanıyacak şekilde, gece karanlığında ise 27 km uzaklıktaki bir mum ışığını fark edecek kadar hassas düzenlenmiştir (Maviş, 2003).

Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüğümüzle, söyleyebildiğimiz arasındaki ayrıma göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendiririz. Okuma eyleminde ses yolunun da önemi çoktur. Hançere, dil, dudak seslendirmede görevlidir. Vurguları doğru ya da



yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına bağlıdır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmamaları durumunda, zihinde, durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunun sonucunda da okumada aksaklıklar olur (Demirel, 2006).

Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın kişinin gözeri satırlarda atlamalar yapar. Satırın bitiminde, alt satırın bir yerinde odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sinirler aracılığıyla beyindeki görme merkezine iletilir. Görme merkezinde bu imgeler anlamlı hale getirilerek, anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleştirilir. Okuma sırasında gözler atlama, duraklama ve geri dönmeler yapar. Göz sıçramalarının kısa, duraklamaların uzun, geri dönmelerin çok olması iyi bir okuma becerisinin kazanılmadığını gösterir (Akt:Köksal, 2001).

Gözümüz bir kağıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile iki gözümüz kağıt üzerindeki bir alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açığa netlik alanı adını veriyoruz. Sağ ve sol tarafa doğru bazı alanları ise netlik alanından dışı doğru gittikçe azalan bir biçimde bulanık olarak fark edebilmektedir. Bu sırada göz kaslarımızın bir çaba harcadıklarını görüyoruz. Bu çaba fiziki bir çabadır (Yalçın, 2002). Okurken göz, bir yazıdaki harf ya da sözcükleri teker teker değil; sözcükleri ya da sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin de bu bütünlük içinde anlamı kavramaya çalışır. Okuma sırasında göz, düz bir hat boyunca ilerlemek yerine, sıçrama ve duraklamalar yapar. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna, okuma amacına göre değişir (Calp, 2007).

Yapılan araştırmalar, gözün yazıyı belli bir genişlikte gördüğünü; iki odak arasındaki bu genişliğin iyi okuyanlarda 13-14 harf, kötü okuyanlarda ise 6 harf aralığı olduğunu göstermektedir. Bu genişliğe algılama genişliği denilmektedir. Okuma eylemi sırasında göz, bir satırda üç dört kez durduktan sonra sözcükleri tanır. Her duruşta, iyi bir okuyucu 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denir.

Göz bir objeye baktığında, görüş yatay olarak 165 derece, dikey olarak da 60 derece bir açı içinde gerçekleşir. Buna da gözün görme açısı denilmektedir (Tazebay, 1997).

Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasındaki mesafedir. Yapılan araştırmalarda netlik alanı oluşabilmesi için bu mesafenin 30-40 cm olması gerekmektedir. Kişiden kişiye değişmesine rağmen bu mesafe, insan gözünün yorulmadan okuyabilmesinde önemlidir. Çocukların da kendilerini bu mesafeye ayarlayabilmeleri için küçük yaştan itibaren alışkanlık kazanmaları şarttır. Bu bakımdan çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda aynı mesafenin korunması için yazılarının puntolarının büyük olması gereklidir. Okuma çağına başlayan çocukta bu, yazı karakterine göre 18/20 punto, ilerledikçe 14, 12 ve 10 punto olarak düşünülmelidir (Yalçın, 2002).

### **2.3.3.2. Okumanın Psikolojik Yönü**

Okumanın tanımlarında da belirtildiği gibi onun iki aşamada gerçekleştiği görülmektedir. Yazıyı görmek ve onu kavramak. Birinci unsur fizyolojik bir durumken ikincisi zihinsel bir etkinliktir. Zihnin anlamı kavramadan okuma faaliyetinin gerçekleşmesi mümkün değildir. Zihni unsurların temelinde bir kavrama tekabül eden sembolleri (harfleri) tanıma yanında bunlara bir anlam verebilme yeteneği vardır (Kılınç, 1995). Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir (Demirel, 2006).

Okuma eylemi psikolojik bir süreçtir. Çünkü insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemini gerçekleştiremez. İyi bir okuma eylemi aynı zamanda anadilin ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Anadili bireyin ilkin annesinden, yakın aile çevresinden sonrada ilişkide bulunduğu çevreden öğrenilen dildir. Anadili öğretimi ise; bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda kurallarına uygun ve doğru olarak bireylere öğretilmesi etkinliğidir (Gülyüz, 1998). İlköğretim birinci sınıfta “okuma yazmanın öğretimi” anadili öğretiminin temelini oluşturur. Bu dönemde kazanılan okuma-

yazma becerileri yaşam boyu kullanılır. Okuma-yazmanın öğretiminde yapılacak hatalar, öğrencinin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler (Köksal, 2001).

Okumanın psikolojik yönü ise, beynin algılanan karakterleri tanınması ve anlamlandırmasıyla gerçekleşir (Calp, 2007). Göz ve göz kaslarının oluşturduğu ortam sonucu gözün netlik alanı (aktif görme alanı) içine giren kelime veya kelime grubu beynimizde başlıca şu merkezlerde değerlendirilmektedir:

- Görüntü,
- Görüntü Tanıma,
- Görüntü Yorum Alanı,
- Okuma (Yalçın,A,2002:50).

Beyne gelen bilgilerin şifrelerinin çözülüp mahiyeti anlaşıldıktan sonra üçüncü bir mekanizma olan bellek devreye girer. Bellek, kodlama (kaydetme), depolama (saklama), hatırlama (arayıp bulma ve geri çağırma) işlemlerini gerçekleştirir (Calp, 2007).

Görüntü alanına gelen kelime ve kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Göz görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Daha sonra görüntünün tanınması için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorum alanına gider ve okumayı yapan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır (Yalçın, 2002).

### **2.3.3.3. Okumanın Sosyolojik Yönü**

Vygotsky'nin (1978) toplumsal gelişim kuramı , çocuğun çevresindekilerle girdiği sosyal etkileşimin onun bilişsel gelişiminde önemli rolü olduğunu söyler. Bilişsel gelişimin eksiksiz olması için eksiksiz ve kaliteli bir toplumsal etkileşime gereksinim vardır. Bu nedenle, bir yetişkinin rehberliğinde veya bir yaşıtlı katılımıyla yapılan

karşılıklı iletişim etkinlikleri çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra, bu etkinlikler sırasında içselleştirerek öğrendiği yeni dil yapıları ve sözcükler yardımıyla dil gelişimine de yardımcı olur (Savaş, 2006). Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Demirel, 2006).

Toplumla dil arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Biri olmadan diğerdinden söz etmek olanaksız gibidir. Toplum, ortak gereksinimleri ve ortak hedefleri olan bir grup insanın bir araya gelmesiyle oluşur. Ancak bu insanların karşılıklı olarak gereksinimlerini giderebilmeleri için ortak bir anlaşma aracına da gereksinimleri vardır. Bu, dildir. Aynı şekilde bir dilin gerçek anlamda var olabilmesi, yani canlı olabilmesi için onu konuşan bir topluluğa gereksinim vardır. Dil ile toplum arasındaki bu temel ilişkinin sağlıklı olabilmesi için, dilin toplumun çağdaş gereksinimlerini karşılayabilmesi, toplumun da dilin bu işlevi yerine getirebilmesi için onu en iyi şekilde kullanması gerekir. Diğer bir deyişle, halkın o dilde yazılmış kitaplar yoluyla, kendini çağdaş yaşamın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatması önemlidir (Savaş, 2006). Birey içinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtır. Aile, arkadaş çevresi, yaşanan muhit çocuğun sosyal gelişimine yön verir. Ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal eğitimini son derece etkilemektedir. Topluma bakıldığında genellikle sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının (diğerlerine göre) okumaya ve eğitime daha yatkın oldukları görülmektedir. Yine aile içinde var olan alışkanlıklar da çocuklar üzerinde önemli etki bırakmaktadır. Örneğin, anne, baba veya büyük kardeşlerden birinin veya hepsinin günlük olarak kitap okuduğu bir ailede çocukların bundan olumlu yönde etkilenmemesi düşünülemez (Arıcı, 2008).

#### **2.3.3.4. Okuma Becerisinin Gelişmesini Engelleyen Faktörler**

- Okuma eğitimi sürekli ve planlı olarak yapılan bir eğitim sonunda gelişir. Eğitime verilen ara veya kesintiler okuma eğitiminin gelişmesini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır (Yalçın, 2002). Bir çocuğun ilköğretimi

bitirinceye kadar okuma alışkanlığı edinmiş olması gerekir. Çünkü bu yaşlardan sonra alışkanlık kazanmak zor olmaktadır.

- Okulda çocukların okuma, okuduğunu anlama, bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda karşısına çıkan en önemli engel, aralarında okul öncesi dönemde yaşadıkları okuma deneyimlerinden kaynaklanan bilgi ve beceri farkları olmasıdır. “Matthew Etkisi” denen bu fark bir şekilde derhal kapatılamazsa her geçen yıl gittikçe büyür. Çünkü arkadaşlarından okuma-yazma becerisi konusunda geri olan öğrenciler diğer arkadaşlarından daha az kitap okur. Yani metinlerden anlam çıkarma çalışmalarına daha az katılırlar. Sonuç olarak, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran bilişsel ve dilsel becerileri diğer arkadaşlarının ki kadar gelişmez. Her geçen yıl bu becerilerini kullanacağı işlemler hem sayıca hem de zorluk açısından daha da artar. Bir süre sonra Matthew Etkisi altındaki çocuklar eğitimden kopar (Akt: Savaş, 2006).
- Okumayı engelleyen fizyolojik sebepler şaşılık, renk körlüğü,yakını veya uzağı görememe (miyopi-hipermetropi) ve göz kaslarındaki bazı bozukluklardır (Calp, 2007). Öğretmen okuma güçlüklerini oluşturan bazı fizyolojik sebepleri bilmek zorundadır. Bu, öğretmenden bir doktor olmasını beklemek demek değildir. Öğretmenin öğrencileri üzerinde yapacağı titiz bir gözlem, fizyolojik bozuklukları rahatlıkla tespit etmesine yardımcı olabilir (Yalçın, 2002).
- Çocukların bedensel gelişiminde ortaya çıkan duraksama ve yetersizlikler, çocuğun sürekli olarak hastalanması gibi faktörler okuma becerisinin gelişmesine engel olabilir (Calp, 2007).
- Sınıfların kalabalık olması; metinlerin pedagojik bakımdan ilgi çekici, dil ve anlatım bakımından sağlam olmaması; uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ve düzeylerine uygun olmayışı; öğretmenlerin etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde sürdürmemesi gibi faktörler, okuma becerisinin gelişmemesinin eğitimle ilgili sebepleri arasında yer alır (Karakuş, 2002).
- Okuma eğitimini engelleyen psikolojik unsurlardan en önemlisi bütün yaş ve dönemlerde “Hızlı okursam anlayamam.” korkusudur. Bu, çocuklarda daha belirgin olduğu gibi, yetişkinlerde de yaygındır. Okumanın hızlı gelişmesini

engelleyen bu durum doğru bilgilere dayanmayan bir psikolojik korkudur (Yalçın, 2002).

- Okumayı öğrenmede zorluk çeken bir başka grup çocuk ise anne-babaları, öğretmenleri ve araştırmacıları çok şaşırtmaktadır. Zeka düzeyleri orta veya orta üstü olan bu çocukların görünür hiçbir sosyal, duygusal veya bilişsel kusurları yoktur. Yeterli bir eğitim hizmeti de alırlar. Yine de yaşlarından beklenen düzeyde okuma becerisi geliştiremezler. Bu çocuklar “gelişimsel disleksi” sorunu olan çocuklardır. Disleksinin önceleri, “b”nin “d” ile karıştırılması örneğinde olduğu gibi, görsel algılama süreçlerindeki kusurlardan kaynaklandığı sanılıyordu. Fakat artık bunun, sorunun yalnızca küçük bir parçası olduğu biliniyor. Genellikle kabul edilen görüşe göre disleksi dilsel işlem yapma kusurlarından kaynaklanan, dile bağlı bir rahatsızlıktır. Bir çocuğun okuma başarısı, zekasından belirgin olarak geriye bu çocuğa okuma bozukluğu tanısı konur. Diğer tanı özellikleri arasında hatırlama, harfleri ve kelimeleri sıra ile yazma, dilbilgisi ve çıkarım yapma güçlükleri vardır. Örneğin bu çocuklar normal okuma becerisi olan çocuklara göre daha fazla sözcük seslendirme sorunu yaşamaktadır. Sözcükleri hecelerine ayırmakta zorlanmaktadır (Savaş, 2006).
- Çocuğun okumaya hazır olmayışı, utangaçlığı, isteksizliği, kendine güvensizliği, yeterli zihni donanıma sahip olmaması; aile içindeki huzursuzluk; öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim yetersizliği ve öğretmenin sınıf etkinliklerini katı bir tutumla düzenlemesi okumayı psikolojik olarak olumsuz yönde etkilemektedir (Calp, 2007).
- Okumayı öğrenmek bütün çocuklar için kolay olmamaktadır. Bu durum bazen çocuğun kendinden, çoğu zaman da dış etmenlerden kaynaklanmaktadır. Çocuğun elinde olmadan onun okumayı öğrenmesini engelleyen, zorlaştıran en önemli etmen okulda kullanılan dilin kendi anadilinden farklı olmasıdır. 6-7 yıldan beri öğrendiği ve sözlü olarak kullandığı anadilinin okulda yazılı biçimini öğrenmesi güç olmayabilir. Ancak bu, anadili farklı olan çocuklar için çok zordur. Okulda yepyeni bir dilin hem sözlü hem de yazılı biçimini öğrenmek durumundadırlar. Gelişmiş ülkelerde bu durum, dünyanın dört bir yanındaki eski sömürgelerden gelen

göçmenlerin yarattığı en önemli sorunlardan biridir. Çocuğun okumayı öğrenmesini güçleştiren diğer faktörler olarak, çocuğun devam ettiği okulun eğitim kalitesi veya fiziksel koşullar, öğretmen sayısı, öğretmenlerin mesleki yeterliliği, anne-babaların, gerek okul öncesi gerekse okul döneminde çocuğun eğitim çalışmalarına yaptığı katkı düzeyi sayılabilir (Savaş, 2006).

### **2.3.3.5. Okumanın Önemi**

Hangi iş dalında çalışırsak çalışalım işimizin doğasına göre bu etkinliğe az ya da çok başvururuz. İster öğretmen olalım, ister öğrenci; ister doktor, ister mühendis, avukat, işçi, esnaf, memur... İşimizin gerektirdiği nedenlerle okumaya başvururuz. Kimileyin kafamıza takılan ya da bizde merak uyandıran bir sorunun yanıtını bulmak için ansiklopediler, kitaplar karıştırırız. Güncel olayları öğrenmek için gazeteleri, dergileri okuruz. Kimileyin eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için kitapların dünyasına sığınırız (Özdemir, 2005).

Okumanın insan yaşamında oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar, hem öğrenim dönemleri boyunca hem de bunun dışındaki dönemlerde, pek çok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, iş hayatında bilgi alışverişinin büyük bir bölümü, resmi yazışmalar dolayısıyla okuma yoluyla gerçekleştirilir. İnsanlar yalnızca zevk almak için de okurlar. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki belirlenmiştir (Yangın, 1999). İnsan kelimelerle düşünür. İnsan ne kadar çok kelime bilirse düşünme ufku o kadar genişler, zeka seviyesi o nispette artar. İnsan zekasını ölçen en keskin kriter; kelime hazinesidir. Zeka, aynen kaslara benzer. Ne kadar çalıştırılırsa, egzersiz yaptırılırsa, o nispette güçlenir. Egzersiz yaptırmanın yolu da; problem çözme, kitap okuma, dinlediğini, okuduğunu yorumlama ve kelime ezberlemedir. Kelime ezberlemenin en kolay yolu çok kitap okumaktır (Bayram, 2001).

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu

üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “Yetişecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur.” ibaresi yer almıştır (Demirel, 2006). Okumaktan kasıt yalnızca harflerin şifresinin çözülmesi ya da ilköğretim, ortaöğretim, lisans eğitimi vd. anlaşılmalıdır. Okumak vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmelidir.

Okuma eğitiminde yalnızca yazıların çözümlenmesi veya seslendirilmesi boyutuna önem verilmesi, ilköğretimin sosyal ve kültürel açıdan çağdaş bireyler yetiştirme amacına ulaşmasını da etkiler. Çünkü okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyen çocukların okuma alışkanlığı geliştirip kültürel amaçlı okumalar yapması da beklenemez. Bu nedenle çağdaş okuma eğitimi-öğretimi yaklaşımları, çocukların hem bilgilenmesini hem de edineceği yeni dil becerileri yardımıyla çağdaş değerler, davranışlar kazanmasını hedefler (Savaş, 2006).

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (Güneş, 2007).

Okumanın yaşamımızdaki yerini belirtmeye çalışanlar özellikle onun öğrenmenin temel aracı olduğunu, insanı öteki insanların gözlem ve yaşantılarından yararlandırarak, onların dünyasına götürerek tam insan kıldığını vurgulaya gelmişlerdir. Bunlardan biri, Thomas Jefferson bir dostuna yazdığı mektupta okumanın kişiyi bilgilendirip bilinçlendirerek onu tam insan kılacağını belirterek



şöyle diyor: “Özgür insan, okuyan insandır. Çünkü, bilgisizliğin, kör inançların ve saplantıların her türlüünü yenen bir güçtür okuma.” (Özdemir, 2005).

Yirmibirinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında, hem meslek yaşamında, hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Türkiye'nin eğitim örgütleri ve öğretmenleri bunun bilincinde olmalıdır (Köksal, 2001).Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği dünyamızda okumanın önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Yeni gelişmeleri takip etme, gelişmelere katkıda bulunma ancak okumayla mümkündür.

#### **2.3.4. Yazılı Anlatım**

Yazılı anlatım ile ilgili birçok tanım yapılmıştır:

Yazmak; harfleri, heceleri veya fikir anlatan işaretleri yan yana getirip istenilen şeyi anlatan şekiller ortaya koymak; kendi bilgisiyle kitap meydana getirmek yazarlık etmektir (Karaalioğlu, 1989).

Herhangi bir konuda duygu, düşünce ve izlenimlerin o konuyla ilgili görüşlerin belli kurallara uygun olarak yazıyla anlatılmasına yazılı anlatım denir. (Özkırımlı, 1994).

Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 1997).

Yapılandırmacı yaklaşımda ise yazma, Güneş tarafından (2007) şöyle ifade edilmektedir: Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda

düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kağıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur (Köksal, 2001).

Bir dilin iki kullanım şekli vardır. Bir başka ifadeyle iki kullanım alanı vardır. Bunlardan birinci kullanma alanına konuşma dili, ikinci kullanma alanına da yazı dili adı verilir. Konuşma dili pratik hayatta kullandığımız ve işitme duyumuza seslenen dildir. Yazı dili ise, yazıda kullandığımız, konuşma dilinden çıkmış işaretli dildir (Göker, 2001). Düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır (Demirel, 2006). Yazma için, “sözlü anlatımda çalışma konusu yapılanlar yazılı anlatım için de geçerlidir” ifadesi genel olarak doğru sayılırsa da, konuşurken hoş görülebilen hatalar ve cümle bozuklukları, yazma sırasında, öğrencinin değiştirme şansının olduğu düşünülerek uyarmayı ve düzeltmeyi gündeme getirir. Ayrıca, sınırlı anlamda da olsa konuşma dili ile yazı dilinin farklı olduğu da bir gerçektir (Cemiloğlu, 1998).

#### **2.2.4.1. Yazılı Anlatımın Unsurları**

Yazılı anlatımın fiziki ve zihinle ilgili olmak üzere iki temel unsuru vardır.

#### **2.3.4.1.1. Fiziki Unsurlar**

Göz, kulak, kol, el ve parmaklar yazılı anlatımda etkin rol alırlar. Dış dünyadan alınan duyumlar, zihin tarafından işlenir ve beyin el, kol ve parmaklara emir vererek harekete geçilmesini sağlar ve yazma gerçekleşir. Bedenin optimal rahatlığı, yazma pozisyonu, yazma alanının durumu ve yazma aleti yazma eyleminin gerçekleşmesinde önemli rol oynar (Calp, 2007). Yazabilmek için her şeyden önce, el kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Öte yandan, yalnızca elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına sağlayamaz. El kalem tutarken, göz de örnekleri görmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir (Yangın, 1999).

Yazılı anlatımı etkileyen fiziki unsurlara yazı araç gereçleri, yazı masası, ortamın ısısı, aydınlatma, yazma alanı ile göz arasındaki mesafe (30-40 cm) vb. girmektedir. Sağlıklı bir yazılı anlatım için fiziki unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **2.3.4.1.2. Zihinle İlgili Unsurlar**

Yazma, bireyin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünme, sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazma ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir (Köksal, 2001).

Anlatımın gerçek temeli düşüncedir. Ne kadar güzel ifade edilirse edilsin, düşünceden yoksun olan şey, nispi olarak değersizdir. Yazma ile ilgili ilk ve en önemli adım düşüncedir. Öğrenciler, düşüncenin, anlatımın gerçek temeli olduğunu hatırlamalıdır. Açık ve etkili düşünmeyi sürdüren öğrenci, çoğu durumda kendini açık ve etkili bir şekilde ifade etme gücünü kazanmada başarılı olacaktır. Öğrencilerin anlatımın düşünceden daha önemli olduğunu yahut kelime gücünün fikir gücünden daha önemli olduğuna inanmalarının önüne geçilmelidir (Calp, 2007).

Yazma işlemine önce zihinsel süreçlerle başlanmaktadır. Zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmekte, yazmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmekte ve zihinsel tasarım yapılmaktadır (Güneş, 2007). Beyin, yazmanın mekanik yönüne oranla daha hızlı işler. Yazma organları beyinden gelenleri anında yazıya aktaramaz. Çünkü yazma organları beyin çalışma hızına yetişemez. Bunun sebebi, zihne üşüşen duygu, düşünce ve hayaller seri ve ardışık bir şekilde gelir. Gelen bu düşünceler bir taraftan sıraya konulmak, öte yandan dil bilgisi ve yazma tekniklerine uygun olarak kağıda yansıtılmak durumundadır. Bunlar: malzemeyi kağıda yerleştirmek, kelime ve cümleler arasındaki bağı kurmak, kelimelerin yazımını gözetmek (Calp, 2007).

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2007).

#### **2.3.4.2. Yazılı Anlatım Yetersizlikleri**

İster sözlü anlatımda olsun, ister yazılı anlatımda olsun, anlatanla anlayan arasında tam bir anlaşma sağlanamıyorsa, anlatım bozuk ve yetersiz demektir. Bir başka deyişle, alıcı ile verici arasında sağlıklı bir iletişim kurulamıyorsa, anlatım kusurlu demektir. Cümlelerimiz doğru ve düzgün olursa, anlatım da düzgün olur. Çünkü bir dilin ve iletişimin temel birimi cümledir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Yıldız ve diğerleri (2008) öğrencilerin yazılı anlatım yetersizliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Plansızlık ve tekniksizlik

- Paragraf bilgisi noksanlığı
- Düşünceleri sıralama yetersizliği
- Konsantrasyon eksikliği
- Düşünceleri ilişkilendirme yetersizliği
- Yazım noktalama yanlışları
- Kelime kullanım kapasitesi zayıflığı ve anlam bilgisi noksanlığı
- Cümlede anlam ve yapıca görülen bozukluklar
- Yöre ağızlarının ve konuşma dilinin etkisinin görülmesi
- Okuyucunun seviyesine göre yazamama
- Nesnellikten uzaklık
- Tekrar sıklığı
- Cesaret, kendine güven ve hayal zayıflığı
- Günlük hayattan kopukluk
- Örneklerle, delillerle zenginleştirememe ve benzetmelerle süsleyememe
- Zaman yetersizliği
- Yazma Korkusu: Öğrencilerin üzerinde kara bir bulut gibi duran yazma korkusunu yenmek mümkündür. Yazma korkusunun genelde kişisel motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı anlaşılır. Yazmanın kendi düşüncelerini, hayallerini ve duygularını ifade etmeye yaradığının anlaşılması ve tecrübe edilmesi ile ortadan kalkmaktadır.

#### **2.3.4.3. Yazılı Anlatımın Önemi**

Yazma, yaşananların, görülenlerin, duyulanların ve incelenen olayların yazıyla ifade edilmesidir. Bir ayağı konuşma olan anlatımın diğer ayağı yazmadır. Yazma faaliyeti sadece Türkçe dersi için değil, diğer dersler, hatta bütün yaşam için de gereklidir. Mektup, dilekçe, rapor vb. günlük yazma ihtiyaçlarını giderebilmek için herkes yazmayı öğrenmelidir (Arıcı, 2008).

İnsanlar düşünen ve düşündüğünü değişik şekillerde ifade eden, bu niteliğini ortaya koyamadığı durumlarda mutlu olamayan yaratıklardır. Söyleme ihtiyacının yüz yüze karşılandığı ortamlar, bu mutluluğun yaşanmasına yeteri kadar imkan verebilir. Fakat insanlar hele toplumlar arasına zaman ve mekan mesafesi girerse-ki bu kaçınılmazdır- bu ihtiyaç nasıl karşılanacaktır? Cevap tektir. Düşünceleri, duyguları, heyecanları, kısaca ruhun ve zihnin ürettiği değerleri kalıcı hale getirmek. Bu imkana insanoğlu, yazının icadıyla kavuşmuştur (Ağca, 2001). Bir düşüncemizi, bir duygumuzu yazılı olarak anlattığımızda o yazılı şey artık bizden ayrı olarak vardır. Hangi biçimde var olmuşsa o biçimde varlığını sürdürür (Özkırımlı, 1999).

Yazı icat edilmeseydi, neleri kaybedeceğimizi acaba hiç düşündük mü? Fiziğin, kimyanın kanunlarını, matematiğin teoremlerini, keşiflerin adreslerini, icatların formüllerini bir yerlere yazmasaydık, bunları tespit etmeseydik, bugün ulaştığımız refah seviyesine gelebilmemiz mümkün olur muydu? Elbette hayır. Düşünün, bulun, yapın ve kaybedin. Sonra? Sonrası malum. Bunların hepsinin yeni nesillerce yeniden aranması, bulunması ve yapılması gerekecekti. Yani insanlar, kendi oluşturduğu kıymetlerden kısa bir süre faydalanacak, fakat bunların ömrü, kendi ömürleriyle sınırlandırılmış olacaktı (Ağca, 2001).

Yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik ve dil gelişimi için faydaları inkar edilemez. Kişi yazmak suretiyle psikolojik problemlerinden sıyrılabilir ve kendini ifade etmenin rahatlığıyla huzur bulur. Herhangi bir eser yazmak suretiyle kendine güven gelen kişi sosyal açıdan da kendini farklı hissedecektir, zamanla da statü değiştirdiğini fark edecektir. Yazmak, bilgi edinmenin farklı yollarından biridir. Dil edinmenin yollarından biri de yazmaktır. Edinilen dili geliştirmek ve o dilde özgün eser vermek de yazmaktan geçer. Yazma etkinlikleri sayesinde de dil gelişimi daha kolay ve çabuk olmaktadır. Ayrıca yazmanın psikolojik faydası da bulunmaktadır. Örneğin Alman yazar Goethe, yazdığı Genç Werther'in Acıları için "Yazmasaydım, intihar edecektim." İfadesini kullanarak yazmanın bu psikolojik işlevine dikkat çekmiştir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde konuşma ve yazma becerisini edinmesinde; ana dilinin özelliklerini, kurallarını ve güzelliklerini fark edip sevmesinde güzel konuşma ve yazma öğretiminin önemi büyüktür (Calp, 2007).

Yapılandırmacı dil yaklaşımı okuma kadar yazmaya da önem vermektedir. Hatta yazma öğretimine daha fazla ağırlık vermektedir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmaktadır. Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirmektedir. Yazma becerileri ise bireyin zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bu düzenleme bireyi zihin yapısının da düzenlenmesini getirmektedir. Zihinsel gelişim açısından yazma okumadan daha önemli olmaktadır (Güneş, 2007).

#### **2.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİNLEME, KONUŞMA, OKUMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN ROLÜ**

Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Birinin eksikliği diğerlerine de yansır. Dinleme becerisindeki bir sorun konuşma becerisinde kendini gösterir, okuma becerisindeki bir sorun yazılı anlatım becerisinde kendini gösterir. Kısacası dil becerileri bir zincirin halkaları gibidir. Aşağıda yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü anlatılmaktadır. Dil becerileri anlatırken becerilerin öğrenilme sıraları dikkate alınmıştır.

##### **2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü**

Öğrencilerini iyi birer dinleyici olarak yetiştirmeye çalışan öğretmenin bizzat kendisi iyi bir dinleyici olmalıdır. Eğer öğretmen ders içi ve ders dışı çalışmalarında, resmi ve özel temaslarında öğrencilerine dinleme konusunda iyi bir örnek olamıyorsa yetiştirdiği çocuklarda istenilen zevk, alışkanlık ve maharetlerini kolayca yerleştiremez (Kantemir, 1997). Burada şunu belirtmekte yarar vardır: Öğrencinin rol modeli öğretmen olmalıdır. Aksi takdirde ya bir dizi oyuncusu ya da bir çizgi film

kahramanı bu boşluğu kolaylıkla dolduracaktır. Oğuzkan'a göre (1965) okulda dinleme eğitiminin faydalı olması ve amacına ulaşması şu ilkelere uyulmasına bağlıdır:

- Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.
- Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü imkanlarından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir.
- Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.
- Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.

Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesinde bu sayılanlardan öncelikli ve vazgeçilmez olanı elbette ki öğretmendir. Öğretmen bütün imkanları en etkili bir şekilde kullanarak iyi bir dinleme eğitimi vermelidir.

Dinleme becerisi, diğer beceriler gibi sürekli gelişir. Dinlediğimizi anlama hızı, eğitimle geliştirilebilir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre kulağımız dinleme işini sesleri tek tek, birbirlerine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses öbekleri halinde dinlememektedir. Tıpkı gözümüzün harf harf, kelime kelime görmediği gibi... Sesler, ses grupları anlam bütünlüğü içinde beynimize giriyor, yorumlanıyor. Yorumlanırken, anlam grubunun öncesiyle sonrası arasında ilgi kuruluyor, gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılıyor. Bunun belirlenmiş olması hem dinleyici, hem de konuşmacı bakımından çok önemlidir. Çünkü günümüzde konuşmaya dayalı iletişim ve iletişimi sağlayan araçların tamamında bu bilgi, mesajın iletilmesinde birinci derece belirleyici olmuştur (Yalçın, 2002).

Yapılandırıcı yaklaşımla Türkçe öğretimine göre dinlemenin amacı sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek değildir. Dinleme aynı zamanda öğrenme , anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri geliştirmek için yapılmaktadır. Dinleme becerilerini geliştirmek için zihinsel süreçlere ağırlık verilmektedir. Bunun için önce dinlemeye hazırlık yapılmaktadır. Bu hazırlık büyük oranda zihinsel



hazırlık olmaktadır. Ardından öğrenci ön bilgileri ışığında dinlediği bilgileri incelemekte, seçmekte, düzenlemekte ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmektedir. Bu zihinsel işlemler sonucunda oluşturulan bilgiler zihinsel yapıda yeniden düzenlenmektedir. Düzenleme sürecinde hem bilgilerin hem de zihinsel yapının yeniden düzenlenmesi yapılmaktadır (Güneş, 2007).

#### **2.4.1.1. Dinleme Öncesi Aşama**

Dinleme öncesi aşamada ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, amaç belirleme ve tür, yöntem ve teknik belirleme etkinlikleri yapılır. Aşağıda bunlar anlatılmaktadır.

##### **2.4.1.1.1. Ön Hazırlık**

Öğrenci dinleme sırasında nasıl oturacağını belirler, kullanacağı araç gereci hazırlar, dinleyeceği konuyla ilgili bilgi toplar, konuyla ilgili olarak merak ettikleri ile ilgili önceden soru hazırlar ve dinleme sırasında not almak amacıyla gerekli araç gereci hazırlar (Demirel, 2006). Öğretmen ön hazırlığın yapılmasında öğrencilere rehberlik yaparak sürece dahil olur.

Türkçe derslerinde dinleme eğitime çok basit ve somut kurallardan başlanmalıdır. İlk sınıflarda önce dinleme ve izlemenin ilk koşulu olan “uygun oturma” alışkanlıkları öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere çeşitli fırsatlardan yararlanarak sistemli çalışmalarla dikkate bağlı birtakım beceri ve alışkanlıklar kazandırılabilir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

##### **2.4.1.1.2. Zihinsel Hazırlık**

Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihni hazırlık gelmektedir. Öğrencilerin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin

hem dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihinde yapılandırmasını, hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır (Özbay, 2005).

Türkçe öğretiminde öğrenci dinlemeye başlamadan önce zihinsel hazırlık yapmalıdır. Bu hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yaptırılmaktadır (Güneş, 2007). Aşağıda bu süreç sırasıyla ele alınmıştır.

#### **2.4.1.1.2.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme**

Duygularımız, zihinsel faaliyetlerimiz ve önce kazandıklarımız da dinleme etkinliklerine katılır (Akt: Yalçın, 2002). Dinlemenin ve bilgi transferinin başarılı olması ayrıca dinleyicinin daha önce konu ile ilgili bilgi edinmesine bağlıdır. Bu hususu dikkate alan kimi konuşmacılar dinleyicilerini konuya hazırlamak için konuşma metinlerinin özetini önceden dağıtırlar (Aktaş, 2004). Bu da ön bilginin anlama için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Ancak bunun dışında da dinlemenin doğal sürecinde insan dinledikleriyle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurar ve dinlediklerine anlam yükler. Birey herhangi bir şeyi sıfırdan öğrenmez. Hiç bilmediğimizi düşündüğümüz konularda dahi geçmiş yaşantılarımızdan elde ettiğimiz ön bilgiler mevcuttur. Aksi taktirde öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez.

Dinleme öncesi öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme çalışmaları yapılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilgi ve teknikler verilmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır (Güneş, 2007).

Öğrencilerin motivasyonu ön bilgilerini harekete geçirecek sorularla, konuyla ilgili bir şarkıyla, filmle veya görsellerle artırılmalı ve ilgileri konuya çekilmelidir (Demirel, 2006). Bu bağlamda yapılabileceklerle ilgili Yangın (1999) metnin çocuklara okunmasından önce, çocukların metnin içeriğiyle ilgili ön bilgilerini ifade edebilecekleri bir tartışma ortamının başlatılmasına; okuyucunun, çocukların ilgili

deneyimleri, metnin ana düşüncesi, konusu ve yer alan karakterleriyle bağdaştırarak, sorular yönelterek tartışmaya rehberlik etmesine değinmiştir.

Dinlemenin ve bilgi transferinin başarılı olması ayrıca dinleyicinin daha önce konu ile ilgili bilgi edinmesine bağlıdır.

#### **2.4.1.1.2.2. Anahtar Kelimelerle Çalışma**

Konuşma sırasında kullanılan terimler, tanımlar, örnekler ve sürekli tekrarlanan anahtar sözcükler de konuşmacının iletilerini doğru anlamak için dinleyici açısından gereklidir (Aktaş, 2004). Anahtar kelimelerle çalışma öğrencilere verilecek metinde yer alan ve özel öneme sahip olan kavram ve kelimelerle çalışmaları içermektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrencinin hem yeni kavram ve kelimeler öğrenmesini sağlamak hem de yeni öğrenilecek bilgiye ilgisini çekmektir. Bu nedenle önceden anahtar kelime ve kavramlar belirlenmelidir. Çalışma için seçilen kelime ve kavramlar metin hakkında ipucu vermeli ve yeterli sayıda olmalıdır. Bunlar hakkında öğrencilerin bilgileri, deneyimleri ve düşünceleri saptanmalıdır (Güneş,2007:88).

Şarkı dinletme çalışmaları yaptırılıp, daha sonra şarkının sözleri içinden anahtar söz gruplarının çıkarılarak, öğrencinin şarkıyı dinlerken bu boşlukları doldurmasını isteme şeklinde yapılabilir. Bu durumda dilin yapı özellikleri göz önünde bulundurularak şarkının ana söz gruplarının çıkarılması ve ona göre dinletilmesi sağlanmalıdır (Yalçın, 2002). Öğrenciler ön bilgileri ile anahtar kelimeler ve içerikle ilgili tahminlerini belirtmeleri için cesaretlendirilmelidir. Dinlenecek konunun başlığı söylenerek, resim ve ipuçları verilerek metnin kestirilmesi istenmelidir (Demirel, 2006).

Temel eğitim okulları ikinci basamak için öğretmen, çocukların ilgisini çekebilecek ve aynı zamanda içinde eğitici unsurlar bulunan bir metni alarak, bu metin üzerinde bazı kelime ve anlam kalıplarını silip öğrencilerine dağıtabilir. Kendisi hızla okurken ilgili yerlere uygun kelime veya söz gruplarını yazmalarını ister ve daha sonra doğrusunu bulma çalışması yaptırabilir. Doğrusunu bulma çalışması sonunda

öğrencilerin yaptıkları hataları ilgili metnin altına çıkarmalarını isteyerek kendi hata sayılarını bilmelerini ve ilerde yapılacak uygulamalardaki gelişmesini adım adım izlemesini sağlayabilir (Yalçın, 2002).

#### **2.4.1.1.2.3. Tahmin Etme**

Öğrencinin anlama, sezme ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla tahmin etme çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında tahminler oluşturma tekniğidir. Tahmin etme çalışmaları, hayal ederek değil metindeki ipuçları kullanılarak yapılmalıdır. Bu çalışmalar aynı zamanda öğrencinin merakını uyandırmak için yapılmaktadır. Tahminlerin doğruluğu sürekli kontrol edilmelidir. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri veya yazmaları sağlanarak kontrol işlemi gerçekleştirilebilir. Tahminlerin doğruluğu ve gelişim durumu düzenli olarak izlenmelidir (Güneş, 2007). Metnin dinlenmesinden önce ve metni dinleme esnasında, öğrencilerden tahminlerde bulunmalarını istedikten sonra, bu tahminlerin doğru çıkıp çıkmadığını takip etmelerini ve sonucu jestlerle ya da mimiklerle göstermelerini istemek, onlara dikkatle dinleme becerisi kazandırmaktadır. Kişinin amaçları dikkati kontrol eden iç kaynaklardandır. Öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, olacaklarla ilgili meraklandırılması, tahminlerinin çıkıp çıkmayacağı konusunda yarışma ortamına sokulması, onları dinlemeye istekli hale getirmektedir. Güdüleme, öğrenmeye olumlu yönde etki etmektedir (Yangın, 1999).

Öğretmen ders içi çalışmalar sırasında, kendisinin kurduğu yarım cümleleri tamamlattırma çalışması yaparak onların anlamlı cümleleri kulak alışkanlığı ile tamamlama becerisi kazanmalarını sağlayabilir (Yalçın, 2002).Gerekirse yeni cümle yapıları öğretilmelidir. Yeni öğrenilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir (Demirel, 2006).

#### **2.4.1.1.2.4. Amaç Belirleme**

Dinlemek için bir nedeniniz olsun. Bilginin sizinle ilgili olmasını sağlayın ve onu uygulamanın yollarını arayın (Townsend,Çev: Sıral,1997).Dinleme çalışmaları belirli bir amaca yönelik olmalıdır. Bu amaçların belirlenmesi için öğrencilere “Bu metni niçin dinliyorsunuz? Ne öğrenmek istiyorsunuz?” gibi çeşitli sorular sorulabilir. Amaç belirlemede öğrenciler zorlanıyorsa onlara yardımcı olunmalıdır. Amaç belirleme çalışmaları dinleme etkinliklerinin hemen öncesinde yapılmalıdır (Güneş, 2007). Dinleme eğitimi, mutlaka amaçlı yapılmalı, metin öğrencilere dinletildikten sonra, metinle ilgili sorular sorulmalıdır (Aktaş, 2004).

#### **2.4.1.1.2.5. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme**

Öğretimde “model”, “yöntem”, “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde “izlenen yol” kastedilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan çeşitli yöntemler öğrenmeyi sağlamak için birer araçtır. Bu nedenle her ders veya konu için her zaman ve her durumda geçerli olabilecek bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir (Yıldız, 2003). Yeni Türkçe Öğretimi Programı’nda eğitimde çeşitliliğe önem verilmiştir. Bu kapsamda, seçerek dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme, empatik dinleme vb. dinleme türlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle uygulanması söz konusudur.

Tür ,yöntem ve teknik belirleme çalışmaları, seçilen amacın hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceğini belirlemek için yapılan çalışmalardır. Örneğin metni takip ederek dinleme, aktif dinleme, sorgulayıcı dinleme, gibi çeşitli yöntem ve teknikler olabilir. Bu işlemler sırasında metnin türü (örneğin şiir, öykü, masal, fıkra vb.) hakkında da bilgi verilmelidir. Seçilen amaca, metnin türüne ve sınıf düzeyine göre farklı dinleme yöntemleri belirlenerek öğrencilerin çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenmesi sağlanmalıdır (Güneş, 2007).

Öğrencilerde istendik davranışların gelişmesini sağlamak için öğrenme konusunun uygun yöntem ve tekniklerle sunulması esastır. Ancak bu yolla öğretim programında

öngörülen bilgi, beceri ve alışkanlıklar öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilir (Calp, 2007). Aşağıda dinleme süreçlerine göre bazı dinleme teknikleri verilmektedir. Bu teknikler herhangi bir sınırlandırmaya tabi değildir. Teknikleri çoğaltmak mümkündür. Güneş (2007)'de bu teknikleri süreçlere göre şöyle sınıflandırmıştır:

#### Dinleme öncesi

##### Dinlemeyi planlama teknikleri

- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Dinleme ortamını inceleme,
- Dinleme amacını belirleme,
- Konu başlığı, resimler vb. hareketle konuşma içeriğini tahmin etme,
- Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme,
- Bilgiyi zihinde tutma biçimlerini belirleme,
- Not alma biçimlerini belirleme

#### Dinleme

##### Anlama teknikleri

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

##### Bilgiyi yapılandırma teknikleri

- Konuşmanın konusunu belirleme,
- Konuşmacının hareket noktalarını belirleme,
- Ana düşünceyi belirleme,
- Yardımcı düşünceleri belirleme,

- Konuşmacının amacını yorumlama,
- Aktarılan bilgileri düzenleme,
- Bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme,
- Konuşma biçimini belirleme,
- Anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme,
- Karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme,
- Bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini inceleme,
- Önerileri inceleme,
- Hayal ve gerçekleri belirleme,
- Olaylarla düşünceleri ayırma,
- Birincil ve ikincil bilgileri ayırma,
- Konuşmanın mantıksal düzenini tanıma,
- Konuşmada olayların oluş düzenini tanıma.

#### Bilgiyi düzenleme teknikleri

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

#### Dinleme sonrası

##### Konuşmayı Değerlendirme teknikleri

- Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme,
- Sunu biçimi ve içeriğini değerlendirme,
- Nedenleri, kaynağı ve bakış açılarını değerlendirme,
- Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme,
- Anlamı değerlendirme,
- Dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme.

Yukarıdaki teknikleri çoğaltmak mümkündür. Türkçe öğretmenin görevi öğrencilere bu teknikleri öğretmekten çok kullanma alışkanlığı kazandırmaktır.

#### **2.4.1.2. Dinleme Aşaması**

Dinleme sürecinde, dinleyici konuşmacının iletlediği mesajı anlamak ve yorumlamak için çaba sarf etmektedir. Dinleme kişinin tercihine bağılı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, dinlemede seçicilik söz konusudur. Dinleme sesleri anlamaya çalışmaktır; çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir. İnsanın seçerek dinleyebilmesi için sesler arasındaki farkı hızlı kavrayabilecek bir yeteneğe ulaşması gerekir (Calp, 2007). Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başlar; belli işaretleri tanınması ve hatırlaması ile sürer ve bunları anlamlandırması ile son bulur (Özbay, 2001). Yapılandırıcı yaklaşıma göre, dinleme aşamasında kişi dinleme eylemini gerçekleştirirken bir taraftan da dinlediklerini zihninde yapılandırmaktadır. Bu durumda dinleme anındaki etkinlikleri Demirel (2006) şöyle ele almak gerektiğini belirtmiştir:

- Öğrencilerde dinleme aracılığıyla iletişim kurma isteği oluşturulmalıdır,
- Öğrencilerin dinleme amacını belirlemelerine yardımcı olunmalıdır,
- Önce genel bir dinleme daha sonra özel bilgiyi bulmak amacıyla dinleme yaptırılmalıdır. Bu nedenle iki kez metni dinletmek ya da metni okumak gerekmektedir.
- Öğrencilerin kelimelerin anlamlarını metinden tahmin etmeleri sağlanmalıdır,
- Öğrencilerin hangi cevabı verdiği değil, cevaba nasıl ulaştığı yani ne öğrendiği ve anladığı önemlidir.
- Öğretmen metni yüksek sesle okur ya da teypten dinletir. Öğrenciler öğretmeni dinler.

Dinleme aşamasını sözlü anlama, zihinde yapılandırma ve bilgiyi uygulama şeklinde sıralayabiliriz. Aşağıda bu aşamalar ele alınmaktadır.

##### **2.4.1.2.1. Sözlü Anlama**

Anlama, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak; bir



başka deyişle, anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim amacına ulaşamaz. Bu son derece önemlidir, çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşamadığında, o iletişim, iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999).

Seçilen amaç, yöntem ve tekniklere göre dinleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Metni dinledikten sonra öğrencilerden kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları, zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenmelidir. Metnin türüne göre hikaye haritası, duygusal, abartılı sözler gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmalarda öğrenci, yeni bilgiyi araştırmakta, anlamakta, yorumlamakta ve analizini yapmış olmaktadır. Sürecin sonunda öğrenci, ön bilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırarak derinlemesine anlamış olmaktadır (Güneş, 2007).

Dinleme, anlamın aktarılmasının sadece bizzat konuşulan kelimelerle yapılmasından dolayı değil, aynı zamanda kelimelerin nasıl söylendiği, ne zaman, nerede ve kime konuşulduğundan dolayı da karmaşıktır. Bu yüzden kavrama, muhtemelen, dinleyicinin bilgi ve yaşantısına ve onunla ilgili bütün faktörlerin göstergelerini sezme kabiliyetine bağlı olarak çeşitli seviyelerde ortaya çıkabilir.

#### **2.4.1.2.2. Zihinde Yapılandırma**

Dinleme ses ve konuşmaların zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreç olmakla birlikte kişi işittiklerinden bir kısmını seçer ve zihninde yapılandırır. Bu durum daha çok kişinin ilgi ve beklentileri doğrultusunda gerçekleşir. Birey ilgili olduğu konuları seçerek dinler.

Seçilen bilgi ve düşünceler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek bireyin ön bilgilerine göre anlamlandırılmaktadır (Türkçe 1-5 Programı, 2005).

Konuşmacının konusunu belirleme, konuşmacının hareket ettiği noktaları belirleme, ana dūřünceyi ve yardımcı dūřünceleri bulma, konuşmacının amacını yorumlama, bilgileri sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, düzenleme, bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme, anahtar kelimeleri kullanma, karşılaştırmaları ve örnekleri kullanma, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında baę kurma vb. çalışmalar yapılabilir (Güneř, 2007). Zihinde yapılandırma bir bakıma konuşmacıların dūřüncelerini anlamayı kapsar. Bu noktada Calp (2007) iyi bir dinleyicinin konuşmacının ana dūřüncesini belirledikten sonra, temel destekleyici dūřünceleri bulması gerektiğine ve her zaman konuşmanın genel amacıyla ilişkili olmayandan ilişkili olanı, zandan olguyu ve genellemeden ayrıntıyı ayırt etmesi gerektiğini ifade eder. Bütün bu çalışmalar zihinde yapılandırılır.

#### **2.4.1.2.3. Bilgiyi Uygulama**

Programda dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır (Türkçe Dersi 6-8 Programı, 2006:5).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenilen bilgilerin, uygulamaya aktarılması gerekmektedir. Bilginin aktarılması ve kalıcılığının sağlanması için öğrencinin öğrendiklerine ilişkin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesi, ortaya konulan sorunları belirlemesi ve onlara farklı çözümler bulması, metindeki dūřüncelerle kendi dūřünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemesi, verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulaması, öğrendikleriyle ilgili çıkarımlar yapması, eksik bırakılan metni tamamlaması, kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, dūřünceleri, reklamları vb. sorgulaması, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırması ve yorumlaması vb. çalışmalar yaptırılmalıdır (Güneř, 2007).

Halk edebiyatımızda zengin bir yere sahip olan mani, bilmece ve tekerlemelerle yapılan çalışmalar; yeni maniler üretmeye, bilmecelerin karşılığını hızlı vermeye

yönelik uygulamalar çocukların dinleme becerilerinin eğitiminde etkin yöntemlerdir. Zaman zaman öğretmen, öğrencilerin kendi yaş gruplarında sık karşılaştıkları problemlerle ilgili örnek durumlar geliştirip, bunu sınıf içinde okuduktan sonra tartışmaya açabilir. Bu, öğrencilerin dinlerken dikkatlerini toplamalarında çok önemli yararlar sağladığı gibi, beynin sol üst yarısında yer alan problem çözme becerisini de geliştirmektedir (Yalçın, 2002). Hem böylece çocuk öğrendiklerini kendi yaşantısıyla ilişkilendirir ve ileride karşılaşılabileceği sorunlara çözüm üretebilir.

#### **2.4.1.3. Dinleme Sonrası Aşama**

Bu aşamaya değerlendirme aşaması da diyebiliriz. Kavranan düşüncelerle dinleyicinin ulaştığı yargının/verdiği tepkinin uygulanmasını kapsayan dinleme aşamasıdır. Yani, dinleyici dinleme sırasında bazı duygu, düşünce ve olgularla karşı karşıya gelir; bunlara ilişkin olumlu- olumsuz, açık-kapalı, doğru-yanlış birtakım yargı ve tepkilerde bulunur. Bu tepkilerin dinlenenlerle karşı karşıya getirilip yorumlanması, bir karara varılması değerlendirmedir. Dinleyici kendisine uyarıcıların yeterliliği, sunulan bilginin değeri, ortaya çıkan sonucun geçerliliği hakkında bir yargıya varır. Bir başka anlatımla değerlendirme aşamasında, düşüncenin iyi veya kötü olup olmadığı, hatırlanacak veya unutulacak türden olup olmadığı, dinleyicinin özel kayıtlarına eklenip eklenmeyeceğine karar verilir (Calp, 2007).

Dinleme sonrası etkinlikler (Demirel, 2006):

- 1.Dinlenen metinle ilgili sorulara cevap verilir. Bu çalışma sınıf düzeyine göre paragraf paragraf da yapılabilir.
- Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
- Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikayenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.

- Dinlediği metinle ilgili zihninde canlandırdıklarını resimle görselleştirmeleri istenir. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim, karikatür ya da şekil çizebilir.
- Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
- Dinlenenleri dikte etme etkinliklerine yer verilir.
- Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
- Dinlenen metne uygun farklı başlık önerilir.
- Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.
- Dinlediklerini başkalarıyla paylaşmaları istenir.
- Dinlediklerinin sebebi ve sonucu ilişkilendirilir.
- Dinlediklerinden yaptıkları çıkarımlar belirlenir.
- Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkındaki düşünceleri anlatılır.
- Dinlediklerinde ortaya konulan soruna çözümler buldurulur.
- Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yaptırılır.

Yapılandırmacı yaklaşım sonuç yerine süreç değerlendirme ve öz değerlendirme üzerinde durmaktadır. Bu nedenle öğrencinin kendini değerlendirmesi özendirilmelidir. Çeşitli değerlendirme formları kullanılabilir (Güneş, 2007).

#### **2.4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü**

Sözlü kompozisyonun gayesi; öğrenciye bildiklerini, düşündüklerini, duyduklarını açık, doğru, etkili bir biçimde tam olarak anlatma yeteneği vermektir. Bu yeteneği gerektiği gibi alan bir öğrenci; yersiz heyecanlara kapılmaz; rahat ve tabii konuşur; başkalarını dikkat ve sabırla dinler, bir meselenin değişik yönlerini görür, değerli ve değersiz görüşleri kolaylıkla ayırır; çabuk düşünür; düşüncelerini olgun delillerle pekiştirir; peşin hükümlere kapılmaz; haklı, mantıklı kararlar verir; inanmadıklarını körü körüne doğrulamaktan kurtulur; mantığa, sağduyuya, ciddiliğe olan güveni artar. Öğrenci bu yeteneklerine, güzel, canlı, çekici konuşmayı ekleyebilirse,

konuşmanın insana kazandırdığı tüm mutluluklardan faydalanır (Karaalioğlu, 1989). Görüldüğü üzere iyi bir konuşma eğitiminin yararları pek çoktur.

Doğru ve düzgün konuşma becerisi, konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almakla kazanılır. Ne yazık ki son yıllarda sadece Türkçe öğretiminde değil, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdüğü bütün alanlarda, hatta resmi dairelerde, televizyonlarda, basında Türkçenin özensiz ve hatalı kullanımı, söylenişi, zaman zaman argo sözcüklerin kullanımına kadar varan çirkinlikler dilimizi de bulaşıcı bir hastalık gibi sarmış bulunmaktadır. Bu hususa en büyük sorumluluk ana dilimizin öğretmenlerine düşmektedir (Aktaş, 2004).

Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise, öncelikle Türkçe öğretimının sorumluluğudur (Sever, 1997). Dolayısıyla Türkçe öğretmenin bu çerçevede öğrencileri yetiştirmesi gerekmektedir.

Konuşması yeterli düzeyde olan öğrenciler genellikle her derste başarılı olur. Konuşmasını bilen öğrenci soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Doğru ve düzgün konuşmanın, kişilik gelişimiyle de çok yakın ilgisi vardır. Bundan dolayı öğretmen, her şeyden önce öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelidir. Çünkü hem öğrenci başarısı için, hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu gereklidir. Konuşma bir sanatsa, konuşma eğitimi vermek de bir sanattır. Öğretmenlik ise konuşmaktan çok, konuşurma sanatıdır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Yapılandırmacı yaklaşımla Türkçe öğretimine göre, konuşma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Bu amaçla ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme vb. çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalara göre konuşma gerçekleştirilmelidir. Konuşma sonrası ise konuşma

değerlendirilmelidir. Bu işlemler konuşma süreçlerine göre konuşma öncesi, konuşma ve konuşma sonrası başlıkları altında verilmektedir (Güneş, 2007).

#### **2.4.2.1. Konuşma Öncesi Aşama**

İyi bir konuşmanın yapılabilmesi için birtakım şartların olgunlaşması gerekir. Bu şartlar konuşmacının sözünün kesilmeden dinlenmesi, konuşma düzeninin sağlanması, başkalarının fikirlerine saygı gösterilmesi vb. dir. Konuşma öncesi aşamada konuşma için gerekli olan doğal ortam sağlandıktan sonra zihinsel hazırlık, konuşmayı yapılandırma, konuşmaya çarpıcı bir giriş belirleme, konuşmaya etkili bir sonuç hazırlama ve dinleyicilerin sorularını tahmin etme süreçleri işlemeye başlamalıdır.

##### **2.4.2.1.1. Zihinsel Hazırlık**

Konuşma alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bu amaçla konuşma öncesi çeşitli sorular sorularak ve örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin konuşmaya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamaktadır (Türkçe 1-5 Programı, 2005).

İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi gerekmektedir. Genellikle konuşmalarını beğendiğimiz, etkilendiğimiz, ikna edici bulduğumuz insanların bu özelliklerinin gelişmiş olduğu görülür. Bu yüzden konuşma ile bellek arasındaki ilişkinin başarı ile kurulması gerekmektedir (Yalçın, 2002). Konuşma öncesi öğrenciyi zihinsel yönden hazırlayabilmek için aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır.

##### **2.4.2.1.1.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme**

Konuşmanın konusunu, amacını yöntem ve tekniklerini belirlemek için öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli sorular sorulmalı, önceden öğrenilen görüş, düşünce, konu vb. gözden geçirilerek

bunların hatırlanması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hangi konuda konuşma yapacağını alt yapısı oluşturulmalı, konu belirlemesine yardımcı olunmalıdır. Bu işleme önem verilmeli, çeşitli sorularla öğrencinin zihnini kontrol etmesi ve gözden geçirmesi sağlanmalıdır (Güneş, 2007). Konu seçimiyle ilgili Şenbay'a göre (1995) dinleyici karşısında hiçbir zaman tümüyle yabancı olduğunuz bir konu üzerinde konuşulmamalıdır. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin rolü öğrencilere yabancı oldukları konu hakkında bilgi vermek ve onları yönlendirmek olmalıdır.

Çocukların ilgi alanlarına giren gazete haberlerinden bir kısmı kesilerek sınıfa getirilir. Çocukların önce bu gazete haberlerini okumaları daha sonra okudukları haberle ilgili olarak kendi görüşlerini ortaya koymaları söylenilebilir. Bu çalışmalar da hazırlıksız konuşmaya alışmasını ve çocukların o konuda daha önce öğrendikleri bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Yalçın, 2002).

Konunun seçilmesi kadar sınırlandırılması da önemlidir. Adalı'nın (2003) bu konudaki görüşleri şöyledir: Konu , belli bir amaçla ve zorunluluklara göre sınırlandırılır. Konunun sınırı, içeriğiyle ters orantılıdır; konu daraldıkça düşünceler derinleşmeye, ayrıntılar belirginleşmeye başlar. Genel konular üzerinde kişi, o güne kadar edindiği genel bilgiler çerçevesinde bir şeyler söyleme olanağı bulsa da, özel ilgi alanına giren konularda, her yerde, herkesin yinelediği düşüncelerin ötesinde çok daha ilginç şeyler ortaya koyabilecektir. Örneğin pulculukla ilgilenmeyen biri, bu konuda bir araştırma yapmazsa, “pul biriktirmenin bir merak olduğu, belli tür pulların biriktirildiği” gibi birtakım genel bilgiler verebilir. Oysa bir pulcu, pullar ve pul biriktirme konusunda çok daha ayrıntılı bilgiler verebilecek; pulculuğun, kim bilir anlatılacak daha ne incelikli, ne ilginç yönlerini bulacaktır.

Sonuç olarak konunun sınırlandırılması önemlidir, çünkü konuyu sınırlandırmak öğrencilerin kafalarının dağılmasını önleyecek ve hedefe kilitlenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu konuda da Türkçe öğretmeni öğrencileri yönlendirmelidir.

#### **2.4.2.1.1.2. Amaç Belirleme**

Konuşmacı, ister konu başkalarınınca belirlenmiş, isterse konuyu kendisi seçmiş olsun, dinleyicilerin ilgisini ve düzeyini göz önünde tutmalı; amacını buna göre belirlemelidir. Belli bir amacı bulunmayan konuşma, deniz ortasında yolunu kaybetmiş bir gemiye, böyle bir konuşma yapan da geminin nereye gideceğini bilmeyen kaptanına benzer (Özkırımlı, 1994). Öğretmen amaç belirlenirken öğrenciye rehberlik yapmalıdır. “Neden bu konuyu seçtin?”, “Amaç ne?” gibi sorularla öğrenci düşünmeye sevk edilmelidir.

#### **2.4.2.1.1.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme**

Seçilen konu ile amaç hangi yöntem ve tekniklerle sunulacağı önemlidir. Bunun için uygun konuşma yöntem ve teknikleri belirlenmelidir. Öğrencilere konuşma sürecinde kullanılan çeşitli tekniklerin olduğu ve dikkatlice seçilmesi gerektiği bilinci verilmelidir. Bütün teknikleri tanınması için öğrenci her konuşma etkinliğinde farklı teknikler seçmeye yönlendirilmelidir. Bu teknikleri şöyle sınıflandırılabilir:

##### **Konuşma Öncesi**

##### **Konuşmayı Planlama Teknikleri**

- Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme,
- Tartışma veya beyin fırtınası tekniğini kullanma,
- Konuşma amacını belirleme,
- Konuşma içeriğini seçme,
- Konuşmanın sınırlarını belirleme,
- Bir plan dahilinde bilgileri düzenleme,
- Konuşmaya ilgi çekici bir giriş belirleme,
- Konuşmaya ilgi çekici bir sonuç belirleme,
- Dinleyicinin sorularını tahmin etme,
- Dinleyicinin ilgisini sürdürmek ve yönetmek için çeşitli araçları kullanma,

##### **Konuşmayı Düzenleme Teknikleri**

- Konusuna uygun metinleri gözden geçirme,



- Grafik, kavram haritaları vb. biçimde bilgiyi düzenleme,
- Konuşmayı desteklemek için görseller hazırlama,

#### Konuşma

##### Konuşmayı Yönetme Teknikleri

- Sesin tonuna ve vurgularına özen gösterme,
- Konuşma hızına ve biçimine dikkat etme,
- Beden diline dikkat etme,
- Notlarına bakma,
- Konuşmayı gerçekleştirme,
- Anlama ve düşündürmeyi yönlendiren ifadeler kullanma,
- Konuşma sırasında çeşitli görseller kullanma,

#### Konuşma Sonrası

##### Konuşmayı Değerlendirme Teknikleri

- Konuşmanın amacına ulaşma durumunu değerlendirme,
- Konuşmasını değerlendirme (Akt: Güneş, 2007).

Teknikler bunlarla sınırlı değildir. Daha farklı teknikler de kullanılabilir. Önemli olan öğrencinin bu tekniklerin farkına varması ve ihtiyacına göre bu tekniklerden kullanabilmesidir.

#### **2.4.2.1.2. Konuşmayı Yapılandırma**

Konu seçildi, amaç belirlendi, bilgiler derlendi, konuşmaya hazır diyebilir miyiz? Kuşkusuz hayır. Buraya kadar yapılan iş bir ön hazırlıktır. Bunları belirli bir düşünsel düzen, yani plan içinde ele almak gerekir. Bir başka deyişle, neyi nerede söyleyeceğimizi bilmek zorundayız. Yalınlaştırarak yinelersek; konuşmada söyleneceklerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanmasıdır diyebiliriz (Akın, 2004).

Amacımızı belirledikten ve konuyla ilgili bilgileri topladıktan sonra yapacağımız konuşmanın planını, başka deyişle düşünsel düzenini çıkarmak gerekir. Bunun için ana düşünceyle yardımcı düşünceleri belirlemeli ve belli bir düzen içinde sıralamalıdır (Özkırımlı, 1994).

Bu süreçte not alma ön plandadır. Zihinsel hazırlık yapan öğrenci bu süreçte bilgileri yeniden yapılandırır, anlamadığı bilgileri açıklığa kavuşturmak için yeni yollar arar. Öğrenci bu süreçte etkin bir şekilde öğrenme sürecinin içinde yer alır. Konuşmanın genel düzeni yani giriş, gelişme ve sonuç öğrencinin konuşmayı zihninde sıraya koymasına katkı sağlar. Bu da akıcı bir konuşma için önemlidir. Giriş, gelişme ve sonuç konuşmanın mantıksal düzenine uygun olarak sıralanmalıdır.

Düşüncelerin mantık düzeni için genellikle basitten karmaşığa, genel bilgilerden ayrıntılı bilgilere doğru gitmek daha uygun görülmektedir. Bu düzenlemeye göre ana düşünce, yardımcı düşünceler, örnekler, resimler, grafikler vb. düzenlenir. Bu süreçler ve teknikler çeşitli etkinliklerle öğrencilere öğretilmelidir (Güneş, 2007).

#### **2.4.2.1.3. Konuşmaya Çarpıcı Bir Giriş Belirleme**

Konuşmanın başlangıcı yazılı anlatıma benzer. Ama ondan zordur. Bazen konuşmanın büyük bir bölümünü kapsayabilir. İyi bir başlangıç dinleyenlerin ilgisini çektiği gibi konuşmanın etkili olmasını ve sonuna kadar bu etkiyi sürdürmesini sağlar. Konuşmanın içeriğine, konuşmacının üslubuna ve konuşma ortamına göre farklı başlangıç tarzları denenebilir. Özlü bir cümleyle, bir atasözü, beyit, dize ya da doğrudan konuya girmekle, herhangi bir sebep icat ederek, söz gelişi konuşmanın yapıldığı kentten, toplantı yerinden dinleyicilerden söz ederek başlanabilir. Ya da tarihsel bir olayı anımsatarak, kişisel deneyimlerden de söz edilerek başlamak iyi bir başlangıç sayılır (Gündüz, 2007).

Şenbay'a göre (1995) konuşmanın başı ve sonu çok iyi hazırlanmalı, başlangıç da, sonuç da sıkıcı boş sözlere dayandırılmamalı ve konuşmanın başlangıcında bilgiçlik taslamadan konunun ana çizgileri belirtilmelidir.

Konuşmacı bu konuşmayı yapmasına sebep olan durum veya problemi ortaya koyarak konuşmasına başlamalıdır. Konuyu bütün çerçevesi ile ortaya koyduğu andan itibaren dinleyicide, bu problemin nasıl çözülmesi gerektiği yolunda sorular ve bu soruların cevaplarının aranması isteğini uyandıracaktır. Bu ilgi dikkatin artmasını

sağlayan bir aşamadır (Yalçın, 2002). Çarpıcı bir giriş konuşmanın en önemli yönüdür denebilir. Çünkü konuşmanın başında dinleyicilerin dikkati çekilebilirse, iyi bir plan ve canlı bir konuşmayla bu dikkat konuşmanın sonuna kadar sürdürülebilir. Duygu, düşünce ve bilgiler aktarılırken anlatımın sürekli, sürükleyici, aşamalı, merakı artırıcı bir akış içinde olması gerekir. Etkili bir giriş belirlemek için şunlar yapılabilir:

- Dinleyicilerin ortak ilgilerine yönelmek için ortak noktalarını araştırmak, paylaştıkları konu ya da sorunları belirlemek gerekir (Güneş, 2007). Konuşmacının nasıl bir hedef kitle önünde konuşacağını önceden çok iyi bilmesi, hedef kitlesi üzerinde mutlaka bir ön araştırma yapması gerekir. Bu araştırma, hedef kitlenin ilgi ve kültür düzeyini ortaya koyacaktır. Konuşmacı, hazırladığı konuşma metnini de hedef kitlenin kültür düzeyine uygun kelime, deyim ve atasözleri seçerek zenginleştirmeli, konuşması içinde vereceği örnek veya örnekleri bu kitlenin kendi yaşayışı içinden seçmelidir (Yalçın, 2002). Önemli olan konuşmacının ne bildiği değil bildiklerini dinleyicilere ne kadar aktarabildiğidir.
- Konuşmanın konusu ile dinleyicilerin ilgileri, üzerinde durdukları konu ya da sorunlar ilişkilendirilmelidir. Konuşmanın konusu ile dinleyicilerin ilgileri arasında bağ kurulmalıdır (Güneş, 2007).
- Dinleyiciler, konunun önemli olduğuna inandırılmalıdır. Bunun için öncelikle konuşmacı konunun önemli olduğuna inanmalıdır.
- Konuşmaya başımızdan geçen bir olayı anlatarak başlanabilir.
- Konuşmanın özeti niteliğinde bir özlü sözle başlanabilir.
- İstatistik ya da rakamla bir olayı vererek başlanabilir.
- Konuşmaya dinleyicilere peş peşe soru sorarak başlanabilir. Bu soruların tümünü konuşmasının sonunda cevaplayacağını belirtebilir (Yalçın, 2002).
- Konuşmanın konusuyla ilgili kısa bir fıkra, nükte, bilmece vb. ile başlanabilir.

#### **2.4.2.1.4. Konuşmaya Etkili Bir Sonuç Hazırlama**

Sonuç bölümü konuşmanın amacının anlatıldığı, ana düşüncenin bulunduğu bölümdür; etkinin sürekliliğini sağlamak bakımından başlangıç kadar önemlidir. Konuşmacı enbüyük hünerini burada göstermelidir. Konuşma sonunda söylenecek bir söz belki konuşmanın öteki bütün cümlelerinden daha etkili olabilir. “Sözlerimi kesiyorum, sözlerime burada son veriyorum” gibi duygusuz ve tekdüze ifadeler yerine heyecan verici, duygulu, coşkulu bir cümle dinleyenler üzerinde daha kalıcı ve etkili olacaktır (Gündüz, 2007). Etkili bir sonuçla konuşmayı bitirme, konuşmanın önemini artırmaktadır. Nasıl etkili bir giriş için hazırlık yapılıyorsa aynı çalışmalar sonuç için de yapılmalıdır. Sonuç, giriş gibi kısa ve konuya uygun olmalıdır. Etkili bir sonuç ne demek istendiğinin zihinlerde saklanması getirir (Güneş, 2007). İyi bir konuşmanın son sözü de iyi olmalıdır: Son söz salt olmaktan ziyade, bir sonuç çıkarma olmalıdır. Sonuç konuşmayı bütünler, malzemeyi özetler ve dinleyicilere son bir mesaj verir. O sadece yeniden bir özetleme değildir; çarpıcı bir vurgulama için en iyi fırsatı sağlar (Calp, 2007). Konuşmanın sonunda, Şenbay’a göre de (1995) konunun ana çizgileri özetlenerek konu dinleyicilere bir kez daha hatırlatılmalı ve böylece konuşmayla dinleyicilere verilmek istenen mesajın altı bir kez daha çizilmelidir.

Etkili bir sonucun amacı konuşmayı özetleme ve bitirme olmalıdır. Konuşmayı etkili bir şekilde sonuçlandırmak için Güneş’e göre (2007):

- Kısa ve özgün bir özet yapılabilir,
- Dinleyicinin aklında kalacak bir örnek, bir anı, resim, müzik vb. sunulabilir,
- Bir kavram, özlü söz, cümle vb. verilebilir,
- Konuşmanın amacıyla ilgili bir çağrı yapılabilir,
- Farklı biçimde bir kaynak sunulabilir.

#### **2.4.2.1.5. Dinleyicilerin Sorularını Tahmin Etme**

Her cinsten, değişik kültürlere bağlı farklı ideolojilerden esinlenmiş (Bu çok kere katı ve tek yönlü tercihlere götürür insanları) hele anlama yetenekleri çok çeşitli

seviyelerde, bu sebeplerde de amaçları birbirinden ayrı olan konuşmacının, hedef kitleden, ne zaman hangi türde tepkiler olacağı çok kere belli değildir (Ağca, 1999). Bu durumda konuşmacının ileri görüşlü olması gerekir. Dinleyicilerin sorularını tahmin edebilmek konuşmacının rahatlığı ve kendine olan güvenini ayakta tutabilmesi için gereklidir. Konuşmacı, dinleyici kitesini tanıdığı ölçüde sorulabilecek soruları tahmin edebilir. Sorulabilecek sorular konuşmadan önce not edilmeli ve bu sorulara uygun cevaplar düşünölmelidir. Böyle yapılırsa konuşma anında sorulara güven duygusuyla ve akıcı bir üslupla cevap verilir. Bu da konuşmanın inandırıcılığını ve etkisini artırır.

#### **2.4.2.2. Konuşma Aşaması**

Konuşmanın yapıldığı aşamadır. Bu aşamayı konuşma, kuralları uygulama, beden dili, konuşmada ses durumu başlıkları altında işleyeceğiz.

##### **2.4.2.2.1. Konuşma**

Konuşma sırasında zihin sürekli çalışır. Aktarılabak düşüncüyü belirler. Kavramların karşılıkları olan sözcükleri bulur. Daha sonra, söylenecek cümleyi hazırlar. Düşünceleri arasındaki ilişkiyi cümlelerine yansıtır. Heyecan, güvensizlik, bilgi yetersizliği gibi bazı nedenlerden dolayı bazı çocuklar, kuralsız cümleler kurabilirler; mantık sırasına uymayan cümleler sıralayabilirler; sözcükleri yerli yerinde kullanmayabilirler. Öğretmen her zaman uyanık olmalı; öğrencilerini iyi dinlemeli; onların davranışları hakkında dönütler vermeli; yanlışların düzeltilmesini sağlamalıdır (Yangın, 1999).

Yalçın'a göre (2002) kişinin özellikle bir kitle karşısındaki konuşmasının başarısı hedef kitlenin özelliklerinin çok iyi bilinmesine bağlıdır. Söyleyeceği sözler hedef kitlenin kültür düzeyinin üzerinde olmayacağı gibi altında da olmamalıdır. Her iki halde de konuşma başarısız olur. Birincisinde söylenenler anlaşılmaz ve hedef kitleyi yorar. İkincisinde ise çok basit ve herkesin bildiği şeyler olduğu için ilginç

dağılmasına yol açar. Bu yüzden konuşmacının aşağıdaki beş soruyu kendisine sorması bunların karşılığını almadan konuşmamasını yapmaması gerekir :

- Bu konuşmayı kime yapacağım?
- Bu konuşmayı niçin yapıyorum?
- Bu konuşmayı nasıl yapıyorum/yapacağım?
- Konuşmayı nerede yapacağım?
- Konuşmayı ne zaman yapacağım?

Konuşma sırasında görselleri kullanma, ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici ayrıntıları vurgulama, konuyu mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, mizahi öğelere yer verme, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma, dilek, istek, beğeni ve şikayetleri ilgili kişilere bildirme gibi becerileri kazanmalarına dikkat edilmelidir (Güneş, 2007).

#### **2.4.2.2.2. Kuralları Uygulama**

Konuşma sanatını bilmeyen bir kimse ; ne kadar zeki, ne kadar değerli olursa olsun, sözlerini dinletemez; karşısındakini inandıramaz; çevresindekilerin canlarını sıkır; herkesi kendinden uzaklaştırır; konuşmasını beceremeyen bir zavallı “tıraşçı” terekesine düşer; ağzını açtığı andan itibaren kendine zarar vermiş olur. Güzel konuşma sanatından anlayan bir kimse, tatlı sözlerle ifade ettiği güzel bir fikirle, herkesin kalbini kazanabilir (Karaalioglu, 1989). Bu da ancak konuşmanın kurallarına uymakla mümkündür.

2006 Türkçe Öğretimi Programının amaç ve kazanımlar bölümünde konuşma kurallarını uygulama amacının altında, kazanımlar şöyle belirtilmiştir:

- Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
- Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

- Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
- Standart Türkçeyle konuşur.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- Konuşmasında nezaket kurallarını uygular.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Tekrara düşmeden konuşur.
- Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

Yukarıda belirtilen kurallara uyulması, konuşmanın bir plan dahilinde olmasını sağlar ve konuşma başarısının tesadüflere bağlı olmasını büyük ölçüde önler. Türkçe ğretmeni konuşma kurallarını öğrencilere hatırlatmalı ve onların kuralları uygulamalarını izlemelidir.

#### **2.4.2.2.3. Beden Dili**

İnsanlara tüm iletişim kanallarının açık olmasına karşın, sadece sözcüklerin oluşturduğu kanal bunlar arasında belki de anlamları taşıma kapasitesi en az olan kanaldır. Oysa insanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar. Bedene özgü anlam daha güvenilir olmaktadır. Bedenin sessiz diline ters düşen sözcükler pek az dikkate alınır (Açıl, 2002).

Vücudumuz duygularımızı ifade etmede ve konuşmayı etkili kılmada en yakın yardımcımızdır. Radyoda görmediğimiz kişilere göre tv’de izlediklerimizin bizde daha çok tesir uyandırmaları bundandır. Zira birincisinde dinleyici ile konuşmacı arasındaki iletişim yalnız sesle sağlanırken, ikincisinde ses vücut ve yüz hareketleriyle desteklenmektedir. Vücut dilinin konuşmaya kattığı tesiri görmek için

vurgulu cümleleri önce jest yapmadan sonra jest yaparak okumak yeter. İkincinin daha tesirli olduğu görülecektir (Aktaş, 2004).

Albert Mehrabian bir mesajın toplam etkisinin yaklaşık yüzde 7'sinin sözel(sadece sözcükler), yüzde 38'inin sesli (ses tonu, sesin yükselip alçalması ve diğer sesler) ve yüzde 55'inin de sözel olmayan öğelerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Profesör Birdwhistell de insanlar arasında gerçekleşen sözel olmayan iletişim için bazı benzer tahminlerde bulunmuştur. Onun tahminlerine göre ortalama insanın bir gün içerisindeki sözcüklerle konuşma süresi toplam on veya on bir dakika civarında olup ortalama bir cümle de yaklaşık 2,5 saniye sürmektedir. Mehrabian gibi o da yüz yüze konuşmadaki sözel öğenin yüzde 35'ten az olduğunu ve iletişimin yüzde 65'inden fazlasının sözel olmayan yollarla gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Pease, 1999,çev: Özben).

Gerçekten de tavır, jest ve mimik yerinde ve ölçülü kullanıldığında konuşmayı anlamca güçlendirdiği gibi, dinleyici üzerinde de gereken etkiyi sağlayarak konuşmacının başarısını artırır. Ama aşırıya kaçıldığında konuşmayı amacından saptırır. Özellikle yapılacak konuşmanın türüne göre belli hareketlerin seçilmesi gerekir. Örnekte bir konferans, ağırbaşlı bir tavırla sunulmalıdır. Aşırı hareketler, dinleyicilerin ilgisini dağıtabileceği gibi, onlarda güvensizlik de uyandırabilir. Bir söylevcinin ise kendinden emin görünmesi gerekir. Bu da bedeni dik tutarak ve rahat bir tavır takınarak sağlanabilir. Kısacası, konuşurken takınılacak tavırlar, yüzdeki ifadeler ve yapılan el-kol hareketleri başarıyı doğrudan etkiler (Özkırmı, 1994).

Beden dilinin kullanılması ya da okunmasında başarılı olmanın anahtarı iyi bir gözleme dayanır. İletişim kurulan insanların çevrelerindeki nesnelere gözlemek, kullandığı masa, mobilya, nerede oturduğu bile o kişiyi tanımada katkı sağlar (Önen, 2004). Türkçe öğretmeni öğrencilere beden dilini baştan sona öğretmek yerine onları bazı temel kurallar hakkında bilinçlendirmelidir. Öğretmen derste ki duruşuyla, jest ve mimikleriyle örnek olmalıdır.



#### 2.4.2.2.4. Konuşmada Ses Durumu

Ses insanın kişiliğini yansıtır. Konuşmacının sesinden ruhsal, kültürel, fiziksel durumunu, kendine güven duygusu, öğrenim durumu, kibirli ya da alçak gönüllü oluşu, hatta zeka düzeyi hakkında bilgi edinebiliriz (Taşer, 1996).

İnsan sesi, tonlama, tını, ses bükümleri bakımından çok zengin bir yapıya sahiptir. Sesi farklı biçimlere çıkararak sevinç, korku, endişe, keder, kızgınlık, sevgi vb. en küçük duygular dahi anlatılabilir. Buna göre sözlü anlatımda başarılı olmak için önce konuşmacının sesinin özelliklerini (tizlik, sertlik, incelik, genizden gelen ses, boğukluk vb.) tanımalıdır (Akyol, 2007).

Dinleyiciler konuşmacıyı duymazsa, iletişim süreci gerçekleşmeyecek ve öğrenme olmayacaktır. Bu nedenle konuşmacılar seslerinin hacmini, sınıfın ya da salonun büyüklüğüne göre düzenlemeli ve uzaktan duyulacak şekilde yükseltmelidir. Ses hacmini psikolojik durum etkiler. Heyecan, endişe, korku ve öteki duygular sesli anlatımın etkisini artırabilir ya da azaltabilir. Bu nedenle konuşmacı psikolojik durumunun bilincinde olmalı, konuşmasında buna dikkat etmelidir (Güneş, 2007). Türkçe öğretmeni öğrencilerin ses durumlarını kontrol etmeli yeri geldiğinde de onları uyarmalıdır.

Biliyorsunuz ki ses, akciğerlerden gelen hava akımının “ses yarığı”na karşı bulunan “ses kırıları”ni titretmesiyle meydana gelir. Ses yarığı dışarıya verilen havanın bir parçasını saklayıp ihtiyaca göre tutan bir uzuvdur. Akciğerlerden çıkan havanın basıncı ve göğüs kafesinin oylumunun genişliği ne kadar fazla olursa, sesin şiddetinin artması da o kadar fazla olur. Yalnız, semsin şiddetine dinleyicileri hayran bırakacağım, diye avaz avaz bağırarak bir konuşmacı için hiç doğru değildir. Sesi ölçülü kullanmak gerekir. Bu yönüme uyan bir atasözümüz de vardır: “Fazla ses ya hamamda, ya mandırada yakıştır.” (Er, 2002).

Konuşmada sürekli alçak sesle konuşmak da dinleyicilerin dikkatini toplamaya mani olur. Dinleyiciler alçak sesle yapılan konuşmalarda ya uyur ya da hayallere dalar. İyi

bir konuşmacı yerine göre sesini yükseltir ve alçaltır. Böylece dinleyicilerin dikkati toplanmış olur. Öyle ki sesini yerine göre ayarlamasını bilen iyi konuşmacılar seslerini alçalttıklarında bile dinleyiciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekmezler. Aksine seslerini alçalttıkları yerde dinleyiciler dikkat kesildikleri için konuşmacılar daha iyi anlaşılırlar. Burada da anlaşılacağı üzere sesin perdesi yani ses titreşimlerinin saniyedeki sıklığı çok önemlidir. Konuşmacının ses perdesinden yararlanması, dinleyicinin anlamı zihninde daha kolay yapılandırmasını sağlayacaktır.

Konuşmada dikkat edilmesi gereken bir konu da konuşmanın hızıdır. Çok hızlı konuşmak dinleyicinin konuşulan konuyu anlamasını güçleştirebilir. Dinleyici anlatılanların küçük bir bölümünü dahi kaçırursa bu durum onda isteksizliğe yol açabilir. Bu yüzden konuşmanın ana düşüncesi ve önemli yerleri sık sık tekrarlanmalıdır. Çok yavaş konuşulması da yanlıştır. Bu durum da dinleyicinin sıkılmasına ve dikkatinin başka yönlere kaymasına sebep olabilir.

Konuşma esnasında vurgu ve tonlamaya da dikkat edilmelidir. Vurgu, bir hecenin ya da sözcüğün öbürlerine oranla daha baskılı söylenmesi olarak tanımlanabilir. Türkçede hece vurgusu genellikle son hecede bulunmaktadır. Cümle vurgusu ise genellikle yüklemden hemen önceki öğededir.

Tonlama ise “cümle içinde ses yüksekliğini değiştirerek anlatıma düşünce, duygu, durgunluk, sertlik, yumuşaklık gibi anlam ayrıntıları yüklenmesi” olarak tanımlanabilir. Tonlamada amaç, söylenen söze duygu değeri ve inandırıcılık katmaktır. Ama aşırıya kaçıldığında amaçlananın tersine yapmacılığa yol açabilir (Özkırımlı, 1994). Vurgu ve tonlama konuşmaların etkili yapılabilmesi için önemlidir. İyi bir konuşmacı vurgu ve tonlamaya özen göstermelidir.

#### **2.4.2.3. Konuşma Sonrası Aşama**

Bu aşama konuşmayı değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Konuşma amacını, aktarılan bilgileri, konuşma biçimini ve içeriğini değerlendirme, konuşma amacına

ulaşma durumunu belirleme vb. alışmalar yapılmalıdır. Özellikle ğrencinin kendi konuşmasını değerlendirmesine ağırlık verilmelidir. Bu amaçla çeşitli araç-gereer ve değerlendirme formları kullanılabilir (Güneş, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreci ön plandadır ve öğrencinin kendini değerlendirmesi söz konusudur. Böylece ğrenci hatalarını kendisi görme fırsatı bulur. Değerlendirme başlayıp biten bir süreçten farklı olarak süreklilik arz etmektedir. Bu durum yapılan yanlışları görmeyi ve düzeltmeyi kolaylaştırmaktadır.

Konuşma etkinlikleri farklı Şekillerde gerçekleştirilebilir. Örneğin bir gruba bir konu verilir, grup bir konuyu anlatır. Öğretmen ğrencileri tek tek değerlendirir. Öğretmen her dersin yaklaşık 10 dakikasını konuşmaya ayırır. Her ders bir-iki öğrenciyi üç-beş dakika konuşturur. Bu konuşmaları değerlendirir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

#### **2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe ğretmenin Rolü**

Okuma alışkanlığı kolayca kazanılan bir beceri değildir. Birçok iyi okuyucu, ancak, büyük çabalar göstererek bu beceriyi elde edebilmiştir. Goethe, “Seksen yıllık ömrüm okumayla geçti; ancak henüz okuma becerisinin inceliklerini kavradığımı söyleyemem.” demektedir (Calp, 2007). Okuma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe ğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. IRA, mükemmel okuma ğretmenlerinin nasıl olması gerektiğini durum raporunda Şöyle belirtmiştir:

- Okumanın ve yazmanın gelişimini belirler ve bütün çocukların okuyup yazabileceğine inanırlar.
- Çocukların bireysel gelişimini takdir ederler ve okuma uygulamalarını çocukların önceki deneyimleriyle ilişkilendirirler.
- Her yöntemin kullanımını ve yöntemleri etkili bir ğretim programında birleştirmeyi becerebilirler, okumayı öğretmek için birçok yol bilirler.
- Öğrencilerin okuması için değişik kaynaklar ve materyaller önerirler.

- Öğretimi öğrencilere bireysel olarak uygulamak için esnek grup stratejileri kullanırlar.
- Mükemmel okuma eğitimcisidirler (Akt: Akyol, 2007).

Calp'e göre (2007) öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmenin amacı, Konfüçyus'un balık tutmayı öğretmekle kendisini doyurur hale getirdiği fakir kişi örneğinde olduğu gibi öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra, onları öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları tahmin etme, araştırma yapma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarılma, karşılaştırma yapma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, neden-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarına sahip kişiler olarak yetiştirmek olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım, okumayı geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak ele almaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda okuma yazıların şifresini çözme ve buna anlam ekleme işlemi olarak görülüyordu. Okumak metni anlamak olarak kabul ediliyordu. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda anlama sürecine metindeki bilgilerin yanı sıra okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okumanın amacı sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek değildir. Okuma aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri geliştirmek için yapılmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmek için önce okumaya hazırlık yapılmaktadır. Bu süreçte büyük oranda zihinsel hazırlığa ağırlık verilmektedir. Öğrenci okuma sırasında, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri incelemekte, seçmekte, anlamakta ve önceki bilgileriyle ilişkilendirerek zihinde yapılandırmaktadır. Bu işlemler okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olmak üzere çeşitli aşamalarda gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007). Okuma becerilerini geliştirmede şu aşamalar izlenmektedir.

### **2.4.3.1. Okuma Öncesi Aşama**

Okuma öncesinde, iyi okuyucu başlığa ve görsellere bakıp, metnin türünü belirleyerek; metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, hatıralarını ve yaşadıklarını kullanarak metne göz gezdirmektedir. Kendisini sorgulayarak konu hakkında neler bildiğini, hangi kavramlara aşina olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Ne öğrenmek istediği sorusundan hareketle, okuma amacını belirlemektedir. Bu aşamada bir dizi etkinliğe yer verilmelidir (Akyol, 2007). Aşağıda okuma öncesi süreci ele alınmaktadır.

#### **2.4.3.1.1. Ön Hazırlık**

Ön hazırlık öğrencilerin okuma çalışmalarına başlamadan önce yaptığı genel hazırlıkları içermektedir. Bunlar öğrencinin okuyacağı metni seçmesi, araç-gerecini hazırlaması, oturacağı yeri belirlemesi, ışığın durumunu kontrol etmesi, vb. kapsamaktadır (Güneş, 2007). Türkçe öğretmeni zaman zaman bunları öğrencilere hatırlatmalı ve bunların öğrencilerde bir alışkanlık olmasına rehberlik etmelidir.

#### **2.4.3.1.2. Zihinsel Hazırlık**

Dinleme gibi, okuma da edilgen olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinliktir. Okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir biçimde, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir (Adalı, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci okuma eylemini gerçekleştirmeden önce zihin olarak hazırlanmalıdır. Çünkü bir metni okumadan önce ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme vb. çalışmalar öğrencilerin okunacak olan metne ilgisini çekmenin yanı sıra geçmiş bilgilerin çağrılmasını sağlayacak ve dolayısıyla da anlamayı daha kolay hale getirecektir. Aşağıda zihinsel hazırlık sürecinde yapılacaklar ele alınmaktadır.

#### 2.4.3.1.2.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri harekete geçirme çalışmalarını kapsar. Yapılandırmacı yaklaşımda hiçbir bilgi yalnız başına bir anlam ifade etmez. Önceden öğrendiğimiz bilgiler sonrakilere için temel oluşturur. Suyun üstünde yüzen bir nesneyi gören çocuk, suyun nesnelere kaldırabildiğini öğrenir, ancak daha sonra demir bir bilyenin ya da başka bir cismin suya atıldığında battığını görünce önceki bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırır ve yorum yapar: Öz kütlesi suyun öz kütlesinden ağır olan cisimler suda batar.

Okuma becerisi ile alakalı olarak düşündüğümüzde de beyin önceden öğrendikleri ile yeni öğreneceklerini karşılaştırır. Yalçın'a göre (2002) burada artık bellek devreye girerek beyinde o bilgi ile ilgili önceden var olan bütün bilgileri karşılaştırır ve okuma merkezine gönderir. Görüntü yorum alanı veya görüntü bellek merkezinin düzenli çalışması için öğretmenin çocuğun daha önce algıladığı bilgileri okuma metnine geçmeden önce kısaca hatırlatarak, ulaşılabilir kısa süreli belleğe ulaştırması çocuğun bilgiyi beyindeki diğer bilgilerle karşılaştırma süresini azaltacak ve okuma hızını artıracaktır (Yalçın, 2002). Hiçbir yazılı kaynak kendini tam olarak ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni çözmeye çalışır. Mesela bir okuma parçasının başlığı "Düğün" ise, ister istemez, yazılı metinde geçmese bile okuyucu "düğün" ile ilgili değişik durumlar hatırlayacaktır ve okuduğu metinden anlam kurmada onları kullanacaktır. Normal olarak okunan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelerle sahip olacaklardır. Okunan metinden anlam çıkarılması büyük ölçüde ön bilgiye bağlıdır (Calp, 2007).

Öğrencinin dünya, olaylar ve kitaplar hakkındaki bilgileri kendisi ile okunacak metin arasında bir köprü oluşturmaktadır. Eğer ön bilgi yetersizliğinden bu köprü kurulamaz ise anlama ya yetersiz olacak ya da yetersiz olacaktır. Öğretmen okuma öncesi öğrencinin hangi tür (dünya, kitaplar, olaylar vb.) ön bilgiye ihtiyacı olduğunu tespit ederek bu ihtiyacı gidermeye çalışmalıdır. Bu süreçte öğretmen görsellerden, konuşmalardan, kitaplardan vb. yararlanabilir. Ön bilgiler, öğrencinin metinden çıkarımlar yapmasına ve metni analiz etmesine katkı sağlayacaktır (Akyol, 2007).

#### **2.4.3.1.2.2. Anahtar Kelimelerle Çalışma**

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin kavram gelişimini sağlamak, zihinsel sözlüğünü zenginleştirmek ve yeni öğrenilecek konuya (bilgi-beceri-teknikler) ilgisini çekmektir. Bunun için yeni konuda geçen ve özel öneme sahip kavram ve kelimeler önceden belirlenmelidir. Çalışma için seçilecek kelime ve kelime grupları, yani anahtar kelimeler, metinle ilgili ipucu vermeli ve yeterli sayıda olmalıdır. Öğrencilerin anahtar kelimeler hakkında bilgileri, deneyimleri, düşünceleri ve görüşleri saptanmalıdır. Bu amaçla öğrencilere kelimenin çağrıştırdıkları, anlamı, kelime-resim eşleştirme vb. çalışmalar yaptırılabilir (Güneş,F,2007). Okuma metninde varsa anahtar kelimeler, resim ve başlık hakkında öğrencilerin görüşleri alınır (Demirel, 2006). Böyle bir çalışma öğrencilerin okunacak metne karşı motivasyonunu da artıracaktır.

Anahtar kelimelerle çalışırken farklı teknikler ve yollar kullanılabilir. Öğrencilerin ön bilgileri mutlaka yoklanmalıdır. Kelimeler çok farklı ortamlarda öğretilmeli, listeleme çalışmaları ve oyunlara yer verilmeli, cümle ve metin ortamındaki ipuçlarına dikkat çekilmelidir. Kelime kökü ve ekleri üzerinde çalışılmalı, anlam analiz tablosu ve çeşitli beyin haritalarına başvurarak kelimeler arası ilişkiler kavratılmalıdır. Sözlük kullanımı öğretilmelidir. Örneğin;

- Kelimeden önce ve sonra gelen kelimeleri ve kelimenin kendisini incelemek,
- Metinde olanlar ile bilinenlerin karşılaştırmasını yapmak,
- Kelimenin anlamı hakkında tahminlerde bulunmak,
- Bir yetiştikenden veya sözlükten yardım almak başvurulacak yollardan birkaçıdır (Akyol, 2007).

#### **2.4.3.1.2.3. Metnin İçeriğini Tahmin Etme**

Öğrencilerin konu başlığından, resimlerden vb. hareketle metnin içeriğini tahmin etmeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmalar aynı zamanda öğrencinin ilgisini çekmek, merak uyandırmak ve anlamayı geliştirmek için yapılmaktadır. Tahminlerin

doğruluğu sürekli kontrol edilmelidir. Öğrencilerin tahminlerini söylemeleri veya yazmaları sağlanarak kontrol işlemi gerçekleştirilebilir. Tahminlerin doğruluğu ve gelişim durumu düzenli olarak izlenmelidir (Güneş, 2007). Bu çalışmalar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına engel olmakla birlikte yorum kabiliyetini de geliştirecektir.

#### **2.4.3.1.2.4. Amaç Belirleme**

Calp'e göre (2007) okuma amacı iyi tespit edilmeli; neyin, niçin okunduğuna dikkat edilerek okunmalıdır:

- Genel kültür edinmek için okumak, kişilerin dünyaya bakış açılarını oluşturmaya, köklü bilgiler ve yararlı davranışlar edinmesine yardımcı olur. (gazete vb. okumak).
- Anlamak ve kavramak için okumak, insanın ilgi alanında olgunlaşmasına, hayata hazırlanmasına ve başarısına yardımcı olur. (ders kitabı vb. okumak).
- Eğlenmek ve zevk almak için okumak, yararlı ile yararsızı iyi belirledikten sonra insanın ruhsal açlığını gidermesine yardımcı olur. (şiir, roman, hikaye vb. okumak).

Öğrenci okuduğu bir metinle ilgili olarak okumaya başlamadan önce kendi kendisine “Bunu niçin okuyorum?” diye sormalı ve bu okuduğu şeyin kendisi için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu onu motive ettiği gibi eğitim süresince edindiği bilgileri özümsemesine yardımcı olacaktır. Okumanın ilk çağlarında elbette ki öğrencimizde bu soruları kendilerine sorabilme becerisinin gelişmesini bekleyemeyiz. Öğretmen, onlara bu soruları sormaları konusunda yardımcı olmalı ve gittikçe artan bir düzeyde bunun bir davranış biçimi haline gelmesini sağlamalıdır. Bizde genellikle öğretmene hiç soru sormayan ve öğretmeni ile tartışmayan öğrencinin çalışkan hatta “uslu” öğrenci olduğu görüşü yaygındır. Bu artık tamamen geçerliliğini yitirmiştir. Öğrenci sorgulayıcı, tartışmacı ve gerektiği yerlerde araştırmacı olmalı, öğretmen de bu anlayıştaki öğrencileri özendirilmelidir (Yalçın, 2002).



Öğrencilerin niçin ve ne aradığını bilerek okuması onların bilgiyi çabuk algılamasına ve kavramasına yardımcı olacaktır. Amaç belirlenerek yapılacak okuma, öğrencilerin okuma hızını artırmalarını ve okumadan zevk almalarını sağlayacaktır (Demirel, 2006). Türkçe öğretmeni amaç belirleme çalışması yaptırırken rehber konumunda olmalı ve öğrencinin okuma amacını kendisinin belirlemesini sağlamalıdır. Öğrencilerin kendi belirledikleri amaç etrafında okuma eylemini gerçekleştirmeleri daha yararlı olacaktır. Ayrıca birden çok amaç etrafında okumak yerine bir amaç etrafında okumanın daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu, hedefe odaklanmayı da beraberinde getirecektir.

#### **2.4.3.1.2.5. Tür, Yöntem Ve Teknik Belirleme**

Öğrenci farklı türde metinleri farklı şekilde okumaya yönlendirilmelidir. Örneğin bir romanla bilimsel bir kitap elbette farklı şekilde okunmalıdır. Öğrenci roman, hikaye vb. türlerde okuma yaparken olay, zaman, mekan ve kahramanların özellikleri gibi unsurlara ilgi duyarken bilgilendirici bir makale okurken öğrendiği yeni bilgilere ilgi duyar ve kendince bu bilgileri değerlendirir.

Tür, yöntem ve teknik belirleme seçilen amacın hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceğini belirlemek için yapılan çalışmaları içermektedir. Örneğin sesli okuma, sessiz okuma, paylaşarak okuma, sorgulayıcı okuma gibi çeşitli yöntem ve teknikler seçilebilir. Bu işlemler sırasında metnin türü (örneğin şiir, öykü, masal, fıkra vb.) hakkında da bilgi verilmelidir. Seçilen amaca, metnin türüne ve sınıf düzeyine göre farklı okuma teknikleri belirlenerek, öğrencilerin çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenmesi sağlanmalıdır (Güneş, 2007).

Yazarlar okuyucuyu etkilemek amacıyla farklı metin türlerini (hikaye, masal, şiir vb.) kullanmaktadırlar. Farklı teknikler ve kelimelere yer vererek metinleri anlatım bakımından zenginleştirmektedirler. Öğrenci metinden hoşlanmış ve edebi değerinin farkına varmışsa bunların nasıl başarıldığını da anlaması gerekir. Metni kendisine zevkle okutan unsurların neler olduğunun bilincini de kazanması gerekir. Bundan dolayı öğretmen metni zevkli kılan ve edebi değerini artıran unsurlar üzerinde

durmalı ve öğrencinin dikkatini bu unsurlar üzerine çekmelidir. Ayrıca bu metinleri okurken kullanılacak farklı strateji ve yöntemler üzerinde de durmalıdır. Metnin tamamı okunmadan önce kısa derslerle teknikler, kelimeler ve türler üzerinde tanıtımlar yapılabilir. Bu dersler mutlaka öğrenciyi bilgilendirici ve düşündürücü olmalıdır (Akyol, 2007).

Okuma sürecinde kullanılacak teknikleri süreçlere göre şöyle sınıflandırılabilir:

Okuma Öncesi

Okumayı planlama teknikleri

- Ön bilgileri harekete geçirme,
- Tahmin etme,
- Okuma amacını belirleme,
- Metni tanıma ve yöntem belirleme,
- Metni hızlıca gözden geçirme.

Okuma

Kelimeleri tanıma teknikleri

- Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme,
- Ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme,
- Kelime gruplarını okuma,

Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri

- Ses-şekil ipuçlarını inceleme,
- Söz dizimsel ipuçlarını inceleme,
- Yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma,
- Bir sözlüğe başvurma,

Cümlede bağ kurma teknikleri

- Noktalama işaretlerinden yararlanma,
- Dil bilgisi ipuçlarından yararlanma,
- Bağlaçların anlamını yorumlama,
- Bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme,
- Uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma,
- Kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlama,

#### Cümleler arası bağ kurma teknikleri

- Bağlaçları izleme,
- Bağlaçların anlamını yorumlama,
- İki cümle arasındaki bağları yorumlama,

#### Metni okuma teknikleri

- Okumayı sürdürme,
- Anlamayı sürdürme,
- Görselleri inceleme,
- Satırların üstünden geçme ve altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri belirleme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma,
- Okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurma,
- Kendi kelimeleri ile metni tekrarlama,
- Not alma,

#### Metni anlama teknikleri

- Metnin konusunu belirleme,
- Metnin ana fikrini bulma,
- Yardımcı fikirleri bulma,
- Anlatım yapısını belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- Çıkarım yapma,

#### Bilgiyi yapılandırma teknikleri

- Metnin önemli noktalarını belirleme,
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama,
- Kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma,
- Benzetmelerden yararlanma,
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb.
- Sorgulama ve çıkarım yapma,

#### Bilgiyi düzenleme teknikleri

- Metni özetleme,

- Bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikle düzenleme,
- Metnin şemasını çıkarma,
- Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma.

Okuma Sonrası

Metni değerlendirme teknikleri

- Metindeki bilgileri sorgulama,
- Metindeki bilgileri eleştirme, yorumlama,
- Okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme,
- Anlamasını değerlendirme (Akt: Güneş, 2007).

Yukarıda verilen teknikler daha da artırılabilir. Bu tekniklerden gerekli olanları kullanılır. Öğretmenin görevi öğrencilere bu tekniklerin olduğunu göstermek ve gerektiğinde seçme ve kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır.

#### **2.4.3.2. Okuma Aşaması**

Okunan materyal çok sevdiğimiz bir kitap, günlük haberleri öğrenmek zorunda olduğumuz bir gazete, sanat ve edebiyat olaylarını takip ettiğimiz bir dergi veya öğrenmek istediğimiz konuyla ilgili bilimsel bir ansiklopedi, mecmua vs. olabilir. İnsan bu tür eserlerin hepsine hayatının belli döneminde ihtiyaç duyar. Hangi türden yazı olursa olsun her şeyden önce okuduğumuzu anlamamız gerekir. Anlamanın ilk şartı dikkat etmektir. Yoğunlaşmadan okunan bir yazı, gözlerimizi yormaktan başka bir işe yaramaz. Onun için zihnimizi yazıya toplamamız gerekir. Okuma işi sindire sindire yapılır, her cümlenin anlamı üzerinde dikkatle ve özenle durulur, anlaşılmayan cümleler yeniden okunur, anlamı bilinmeyen kelime ve deyimler ile kullanıldıkları yerler yeniden incelenirse ancak o zaman tam bir “anlama” gerçekleşir (Calp, 2007).

Okumak sadece harflerin şifrelerini çözmek ya da okuduğunu anlamak değildir. Bu anlayış artık eskide kalmıştır. Çünkü okunanın dışında okuyucunun önceki bilgileri de okuma aşamasında ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden de okuyucular okuduklarından farklı anlamlar çıkarabilirler.

Okuma anında, Demirel (2006) öğrencilere şu etkinliklerin yaptırılabilmesine dikkat çekmektedir:

- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile ilgili tahmin yapmalarını,
- Okurken bilinmeyen bazı sözcüklerin anlamını kestirmeleri,
- Metnin konusunu belirlemeleri,
- 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) sorularına cevap bulmaları,
- Ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirlemeleri,
- Şiirin ana duygusunu belirlemeleri,
- Sebep-sonuç ilişkileri kurmaları,
- Karşılaştırmalar yapmaları,
- Hikaye unsurlarını belirlemeleri,
- Kendi yaşantılarından ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri,
- Metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini açıklamaları,
- Yazarın amacını belirlemeleri,
- Metin içi anlam kumaları,
- Dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirlemeleri,
- Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulamaları,
- Gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt etmeleri,
- Öznel ve nesnel yargıları belirlemeleri,
- Bilgi edinmek, eğlenmek, sorgulamak amacıyla okumaları,
- Paylaşarak, rehber yardımıyla ve yankılayıcı okumaları,
- Not tutmaları ve önemli noktaların vurgulandığı cümlelerin altını çizmeleri istenir (Demirel, 2006).

#### **2.4.3.3. Okuma Sonrası Aşama**

Okuma sonrası yapılacak çalışmalar büyük oranda değerlendirme çalışmaları olmaktadır. Metinde aktarılan bilgileri değerlendirme, sorgulama, eleştirme, yorumlama, nedenleri, sorunları ve yazarın bakış açılarını değerlendirme, anlamayı

değerlendirme, okuma amacına ulaşma durumunu belirleme vb. çalışmalar yapılabilir. Çeşitli değerlendirme formları kullanılabilir (Güneş, 2007).

Demirel'e göre (2006) okuma sonrasında öğrencilerin;

- Metinle ilgili ayrıntılı olarak sorulan sorulara doğru cevap vermeleri,
- Metnin konusuna uygun olarak belirlenecek bir konuda araştırma yapmaları,
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemeleri,
- Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemeleri,
- Metnin konusuyla ilgili olarak yazma, konuşma ve görsel sunu çalışmaları yapmaları,
- Metin dışı veya metinler arası anlam kurmaları,
- Metnin yazarı hakkında bilgi edinmeleri,
- Çıkarımlar yapmaları beklenir.

#### **2.4.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü**

Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmaktır” (Demirel, 2006). Öğrenciler yazdıkça keyif alacak ve yeni şeyler yazmak isteyecektir. Önemli olan öğrencilerin yazma iştahlarını artırıcı konular seçmektir. Türkçe öğretmeni öğrencilerin hayatlarıyla ilişkili ve ilgi duydukları konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırmalıdır. Bir atasözünü verip düşüncelerini yazdırmak çoğunlukla başvurulan bir yöntemdir. Fakat bu aslında zor bir iştir. Öğrencilere deneme, hikaye, anı vb. edebi türlerin yanında davetiye metni, reklam metni, gazete haberi gibi ilgi çekici metinler de yazdırmak yararlı olacaktır.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun

şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006). Öğrencinin yazma yeteneğinin gelişmesi, Türkçe dersinden başka derslerde yapılacak yazma çalışmalarında da izlenmelidir. Böylece öğrenci, Türkçe becerisinin her ders için gerekli olduğunu anlar, bunun bilincine varır (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır. Ayrıca, öğrenciler, yazma becerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983). Yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve düşüncesini yakın ve uzak çevredeki, hatta gelecekteki insanlara etkili biçimde ulaştırılmasını olanaklı kılar. Sözlü anlatımdaki bazı yanlışlıklar göz ardı edilebilir. Ama yazıdaki yanlışlıklar okuyucunun gözü önünde olduğu için dikkat çeker. Bunun yanında yazıdaki yanlışları düzeltmek için konuşmadakine göre daha çok zaman vardır. Yazma, araştırmaya, eksikliklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için, insanın bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Özbay, 2000).

Türkçe öğretmeni, öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için öğrencilere küçük parçalardan bütüne doğru çalışmalar yaptırmalıdır. Örneğin cümle ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapıldıktan ve beceriler kazandırıldıktan sonra daha büyük metinler yazdırılmalıdır. Öğretmen yeni öğrenilen kelime ve deyimlerle ilgili çok ve çeşitli cümle örnekleri söylemeli, yazdırmalıdır. Çocuklar ilk başta taklit ederler sonra özgün cümleler kurarlar. Burada önemli olan cümle ve paragraf çalışmalarının üzerinde durulmasıdır. Öğrencilerin sürekli takip edilmesi, öğrencilere yol gösterilmesi ve cümle kurmada öğrencilere yardımcı olunması gerekmektedir.

Öğrencilerde genel olarak yazılı anlatım çalışmalarına yönelik bir önyargı vardır. Öğrencilerin yazmayı sevmediği hatta yazmaktan korktuğu gözlenmektedir. Türkçe öğretmenin bu önyargıyı kırması yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde ön şarttır. Bunun için öncelikle öğrencilerin yaptıkları hatalar hemen söylenmemeli, önce öğrenciye yazma istek ve sevgisi kazandırılmalıdır. Bu da öğrencinin hoşuna gidecek ve zorlanmadan yapılabileceği çalışmalar yaptırmakla olabilir. Anı yazma, mektup yazma, rüyasını anlattırma, en sevdiği yemeğin tarifini yazdırma, evinin yolunu tarif etme vb. çalışmalar hayatın içinden olduğu için ve ilgi çekici olduğu için yararlı çalışmalar olacaktır.

Kendilerini ifade etmek için yazan öğrenciler sonuçta doğru cümle ve sözcükleri kullanarak gerçek gereksinimlerini keşfederler. Bu nedenle, yazma ve okuma arasındaki yakın ilişki, yazmanın dil derslerinin değerli bir ögesi olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, yazma becerisi akademik başarıyı artıran ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olarak kabul edilir (Raimes,1983). Bu bağlamda yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Okuma yoluyla yeni sözcükler, yeni ifadeler ve yeni düşünceler elde edilir. İnsanlar okudukça düşüncelerini yazılı olarak ne ölçüde doğru ya da yanlış ifade ettiklerini değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerilerini geliştirebilirler (Carter ve diğerleri, 2002).

Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini ve düşüncelerin düzenlenmesini sağlayan çeşitli beceriler içermektedir. Bu nedenle yazma öğretimine ayrı bir önem verilmeli ve yazma alışkanlığı oluşturulmalıdır. Türkçe öğretim programı yazma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yapılmasını öngörmektedir. Zihinsel hazırlık için ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme, gibi uygulamalar yapılmaktadır. Ardından yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007). Aşağıda bu süreç ele alınmaktadır.



#### **2.4.4.1. Yazılı Anlatım Öncesi Aşama**

Yazma öncesinde öğrenciler yazma işlemine hazırlanmalıdır. Araç-gerecin hazırlanması, öğrencilerin zihin olarak hazırlanması ve zihinsel tasarım yapılması yazma öncesi aşamalarıdır.

##### **2.4.4.1.1. Zihinsel Hazırlık**

Yazma eğitimi bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir. Çünkü yazılacak metin kağıttan önce beyinde yapılandırılmaktadır. Yazılacak konuyla ilgili akla gelen duygu ve düşünceler, beyinde bir sınıflandırmaya, sıralamaya tabi tutularak düzenlenir ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülür (Akyol, 2007). Zihinsel hazırlıkta ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirleme ve zihinsel tasarım çalışmaları yapılmaktadır.

##### **2.4.4.1.1.1. Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme**

Öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmak yazılı anlatım çalışmalarını kolaylaştıracaktır. Burada öğretmene görev düşmektedir. Türkçe öğretmeni çeşitli sorular sorarak önceden öğrenilenlerin, geçmiş yaşantıların ortaya çıkarılmasını sağlamalıdır. Örneğin otobiyografi türünde bir metin yazılacaksa, öğretmen daha önce işlenen bir biyografiden yola çıkabilir. Biyografinin önemli kişilerin hayatının anlatıldığı bir tür olduğu ve otobiyografiye çok benzediği yalnız otobiyografide kişinin kendi hayatını kaleme aldığı belirtilebilir.

Anlatımın amacına ulaşması için, daha önce bellekte bulunanları harekete geçirip buluş yaparak yazmak gerekir. Başkaları tarafından yazılmış olanları aynen aktarmanın bir anlamı yoktur. Anlatımlar özgün ve dikkat çekici olmalıdır. Yani başkalarından ve farklı kaynaklardan elde ettiğimiz malzemeyi aynen yansıtmak yerine kendi zihin ve gönül prizmamızdan geçirmelidir (Calp, 2007). Ön bilgilerin hatırlanması ve zihinde sıraya konması yazılı anlatımı kolaylaştıracaktır. Bunun için de öğrencinin çeşitli sorularla önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi sağlanmalıdır.

Bilindiği gibi eğitim ve öğretimde temel hedef, öğrenciye tutum ve davranış kazandırmaktır. Kavcar ve diğerlerine göre (1997) bundan dolayı, özellikle büyük sınıflardaki sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğretmenin şöyle davranması yararlı olur:

“Hemen konuşmaya ve yazmaya geçmeyin, çocuklar. Önce biraz düşünün. Söyleyeceğiniz şeyleri kafanızda bir düzene, sıraya koyun.”

Konu, yazının ilk ve temel gereğidir. Yazar düşüncelerini bir durum, sorun, olay, olgu ya da düşünceden kalkarak ortaya koyar. Yazara düşüncelerini iletme olanağını veren konudur, bir başka deyişle konu, yazıda üzerinde durulan şeydir (Adalı, 2003).

Yazı yazarken, kompozisyon hazırlarken, söz söylerken ele alınan konuyu iyice kavramamız, fikirleri dağıtmamamız, konunun sınırlarını kesin olarak çizmemiz gerekir. Verilen konu iyi, doğru kavranmalı; konunun dışına çıkılmamalıdır. Goethe'nin görüşüyle: “Basit bir konuyu ustalıklarla işleyerek ortaya esaslı bir şey çıkarmak, zeka ve büyük bir yetenek ister.” (Karaalioğlu, 1989).

Konu iyi belirlenmelidir. İyi belirlenmemiş konunun dağılma tehlikesi söz konusudur. Konusu iyi belirlenmiş yazı daha girişte belli olur. Ne anlatılmak istendiği net biçimde ortadadır. Yıldız ve diğerlerine göre (2008) konu tespit ederken dikkat edilmesi gereken noktalar da şunlardır:

- Bildiğimiz bir konu üzerinde durmalıyız.
- İlginç ve eğlenceli bir konu bulmalıyız.
- Genişletilip rahatlıkla açıklanabilecek bir konu bulmalıyız.
- Akla, mantığa ve genel ahlaka aykırı konu üzerinde durmamalıyız.
- Bilimsel yöntemlerin kullanılabileceği bir konu seçmeliyiz.
- Muhababa mesaj aktaran, ona fikir veren bir konu bulmalıyız.
- Muhababın seviyesine uygun konu bulmalıyız.
- Defalarca işlenen konuların tekrarına düşmemeliyiz.

Geniş boyutlu olan ve genel hususlardan oluşan konularda tabiatıyla sonuca gitmek ve yazıyı bir plan çerçevesinde tamamlamak zordur. Bu bakımdan bir konuyu indirgeyebileceğimiz en uç ve öz noktaya kadar sınırlandırmamız, yazının başarısını sağlayıcı ana etken olmaktadır (Bilkan, 2006). Mesela, gece bir mevzudur; türlü bakımdan ele alınarak işlenebilir: Gecenin güzelliği, gecenin sessizliği, yıldızları , mehtabı, hırsızların faaliyeti için elverişli oluşu, bahar geceleri, gece yolculuğu, uykusuz geceler, yatılı bir mektepte ilk gece v.s. şeylerin hepsinden bahsedilecek olursa, o yazı karmakarışık bir hal alır. Bu karışıklığı önlemek için bir mevzuu hangi bakımdan ele alacağımızı tespitte lüzum vardır (Tansel, 1975).

Öğrencilerin kendi düzeyine uygun günlük hayatla ilgili duygu, deneyim, izlenim ve hayallerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir (Demirel, 2006). Öğrencilerin hangi konuyu seçeceklerine ve konuyu sınırlandırmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu da yine çeşitli sorularla öğrencilerin önceki yaşantılarını, bilgilerini hatırlamalarını sağlamakla olur. Öğretmen burada rehber durumundadır. Konunun sınırlandırılması elbette çok önemlidir. Çünkü geniş bir konuda sonuca ulaşmak zordur. Bu yüzden konu sınırlandırılmalı ve hedefe doğru emin adımlarla gidilmelidir.

#### **2.4.4.1.1.2. Amaç Belirleme**

Bir yazıya başlamadan önce kendimize soracağımız en önemli soru, “amacımızın ne olduğu?” sorusudur. Yazarın amacı, yazıya hakim olacak düşünciyi ve okuyucunun çekileceği ikna alanını belirleyen en önemli husustur. Yazarın amacını ortaya koyan cümleye genel bir ifadeyle ana düşünce cümlesi denir. Bir yazının ana düşüncesi, aynı zamanda konuya “bakış açısı”nı da belirler (Bilkan, 2006). Amacı belirlenmeden başlanan bir yazıda metin birimleri arasında kopukluklar oluşabilir. Oysa amaç baştan belirlendiğinde metindeki tüm ayrıntılar bu amaç doğrultusunda bir görev üstlenir, metnin bütünlüğünü sağlamak kolaylaşır (Akyol, 2007).

### 2.4.4.1.1.3. Tür, Yöntem Ve Teknik Belirleme

Yazmaya başlamadan önce yapılacak çalışmalardan biri de metnin türünü belirlemektir. Öğrencilere farklı metin türlerinden yazı yazdırmak o metinlerin üst yapısını tanımalarına yardımcı olur. Metnin türü içeriğin hangi form içinde sunulacağını doğrudan etkiler. Örneğin bir olay gazete haberi olarak anlatılırsa farklı, bir hikaye içinde anlatılırsa farklı, bir anı metni olarak anlatılırsa farklı bir format kullanılacaktır (Akyol, 2007). Farklı türlerin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekecektir. Yeni türlerle ilgili çalışmalarda, seçkin örneklerle öğrencilerin merakını uyandırarak yazılı anlatım çalışmalarına aşırı istekle katılmalarını sağlamak öğretmenin öncelikli görevlerindedir.

Yazılı anlatım çalışmalarında konunun hangi yöntem ve tekniklerle sunulacağı da önemlidir. 2006 Programı'na göre yazma yöntem ve teknikleri not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma olarak belirlenmiştir. Tabii yazma yöntem ve teknikleri bunlarla sınırlı değildir. Bunları çoğaltmak mümkündür. Yapılandırıcı yaklaşımda yazma tekniklerini süreçlere göre şöyle sıralanabilir:

#### Yazma Öncesi

##### Planlama teknikleri

- Yazma durumlarını inceleme,
- Konu hakkında ön bilgilerini harekete geçirme,
- Amaç belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Kullanacağı kavramları, düşünceleri veya kelimeleri seçme,
- Bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme vb.
- Metni planlama,
- Metnin içeriğini tasarlama,

## Yazma

### Metinleştirme: Taslak Oluşturma

#### Uygun kelimeleri seçme teknikleri

- Konuya, hedef gruba ve yazma amacına uygun kelimeleri seçme ve metni zenginleştirme,
- Kelimelerin anlamını sorgulama, gerektiğinde sözlüğe başvurma,
- Bir cümleyi daha anlaşılır kılmak için düzenlemeler yapma,

#### Cümleleri düzenleme teknikleri

- Düşüncelerini iyi aktarmak için cümlelerini düzenleme,
- Cümleler arasında bağ kurma,
- Uygun noktalama işaretlerini kullanma,

#### Metni yapılandırma teknikleri

- Düşüncelerini yeniden düzenleme,
- Metin biçimine uygun sunu ve yapıları kullanma,
- Bir cümleden diğereine geçişi sağlayan bağlaçları kullanma,
- Çeşitli dil bilgisi işlemlerini kullanma,
- Ekleme, ıkarma, eritme, değiştirme, farklılaştırma tekniklerini kullanma,

### Gözden Geçirme: Taslağı Düzeltme

#### Metni düzenleme teknikleri

- Amaçlanan bütün ögelere uygunluğunu belirlemek için metni yeniden okuma,
- Amacına uygun bilgilerin verilme durumunu doğrulamak için planı yeniden gözden geçirme,

#### Metin bağlantılarını kurma teknikleri

- Metin düzenini doğrulama (giriş, sonuç, paragrafların düzeni vb.),
- Cümleler arasındaki bağların kurulma durumunu doğrulama,
- Olayların akışını izlemeyi sağlayan zamanlarının kullanımını doğrulama,
- Metin yapısına uygun metin düzenini doğrulama,

#### Cümlelerin kurallara uygunluğunu doğrulama teknikleri

- Anlamı doğrulamak için cümleleri yeniden okuma,
- Cümlelerin farklı bölümlerinde sunulanları izleme, birlik sağlama,
- Cümlelerdeki kelime sırasını doğrulama,

- Noktalama işaretlerinin kullanımını gözden geçirme,

Kullanılan kelimeleri doğrulama teknikleri

- Hedef gruba uygunluğu açısından seçilen kelimelerin doğruluğunu gözden geçirme,
- Uygun olmayanları belirleme

Dil bilgisi ve imla kullanımını doğrulama teknikleri

- Bir kelimenin yazımını hatırlamak için farklı araçlara başvurma,
- Metindeki ipuçlarından yararlanarak kelimelerin yazımını doğrulama,
- Başvuru araçlarını kullanma (sözlük, imla kılavuzu vb.),
- Düzeltme sırasında not edilen bütün soruları gözden geçirme,

Paylaşma

Metni sunma teknikleri

- Metnin değerine uygun ve okumayı kolaylaştıracak sayfa düzenleme tekniklerini kullanmak,
- Seçilen yazı tipine uygun kuralların kullanılma durumunu incelemek,
- Metni yeniden okumak, okunabilirliğini kontrol etmek ve her şeyin aktarılmış olma durumunu incelemek.

Yazma Sonrası

Metni değerlendirme teknikleri

- Yazma süreçlerini değerlendirme,
- Bilgilerin amaçlara uygunluğunu belirleme,
- Yazıyı değerlendirme (Akt: Güneş, 2007).

Teknikler çoğaltılabilir. Önemli olan öğrencilerin bu tekniklerin farkına varmaları ve gerektiğinde bunlardan seçebilmeleridir. Öğretmen, öğrencileri bu teknikleri seçmeye yönlendirmelidir.

#### **2.4.4.1.2. Zihinsel Tasarım**

Yazmaya hazırlık çalışmalarında konu belirlendikten sonra öğrencilerin çoğunun zihninde “Bu konuyla ilgili ne yazabilirim ki?” sorusu oluşabilir. Bu noktada

öğretmen devreye girmeli ve çeşitli etkinliklerle öğrencilere konuyla ilgili aslında yazabilecekleri ne kadar çok şey olduğunu göstermelidir (Akyol, 2007). Karaalioglu'na göre (1989) bir eserin, bir kompozisyonun konusunu seçip onun gelişmelerini zihinde tasarlama; sözlerde inandıracak, kandıracak esasları araştırıp seçme buluştur ve bir fikri, bir sözü, bir olayı en iyi biçimde anlatabilmek için buluş şarttır.

Bir yazıya başlamadan önce, zihnen veya yazılı olarak plan yapmak, yazının başarısını, iç ve dış bütünlüğünü sağlama avantajı kazandırır. Yazı yazmaya geçmeden önce, gözlem, deney, araştırma ve okuma vb. yollardan elde edilmiş materyaller, belli bir plan çerçevesine yerleştirilerek yazıya hazır hale getirilir (Bilkan, 2006). Önce yazma için seçilen bilgiler mantıksal bir düzen içinde sıralanmalıdır. Bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme vb. işlemler yapılmalıdır. Kullanılacak kavramlar, kelimeler seçilmelidir. Yazma içeriği tasarlanırken genellikle basitten karmaşığa, genel bilgilerden ayrıntılı bilgilere doğru gitmek daha kolay olmaktadır (Güneş, 2007).

Türkçe öğretmeni, çeşitli sorularla öğrencileri yönlendirmeli, hangi bilgilerin yazılabileceği, yazılacakların nasıl sıraya konulacağı, verilebilecek örnekler vb. konularda öğrencilere sorular sormalı ve böylece öğrencilerin konuyu zihinlerinde tasarlamalarına yardımcı olmalıdır.

#### **2.4.4.2. Yazılı Anlatım Aşaması**

Zihinde tasarlananların yazıya dökülmesi ile yazma işlemi gerçekleştirilir. Yazma aşamasında birey hem fiziksel olarak hem de zihinsel olarak çaba harcar. Yazma aşamasında metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma işlemleri yapılmaktadır.

##### **2.4.4.2.1. Metinleştirme**

Her yazının, bir başlangıcı, ortası ve sonu olmalıdır. Esasın orta kısım, başlangıç ve neticenin bunu tamamlayan ehemmiyetsiz bir kısım olduğunu düşünmemelidir.

Başlangıç ve netice, yazının bütününi manalandırma bakımından çok önemlidir (Tansel, 1975).

Metinleştirme aşamasında önce yazının genel düzeni ve mantıksal düzeni yapılmakta sonra da taslak oluşturulmaktadır.

#### **2.4.4.2.1.1. Yazının Genel Düzeni**

Kompozisyonda; duygular, düşünceler isteğe göre sıralanırken; her şeyi yerli yerinde olmalı; konunun başı, sonu, ortasına uymalı; dilde tam bir birlik bulunmalı; konuyu kuran parçalar bir bütün meydana getirecek biçimde birbirine bağlanmalıdır. Sıralama, karışıklığın dağınıklığın önüne geçmekle kalmaz; kompozisyonun bir ana fikir çevresinde gelişmesine, kompozisyonun birliğine yardım eder (Karaalioglu, 1989). Bir yazıda anlatım sırası giriş, gelişme ve sonuç şeklindedir.

Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazının genel düzenini oluşturmaktadır. Giriş paragrafında işlenecek konu tanım ve açıklamalarla belirtilir. Tansel'in (1975) iyi bir başlangıç yapılması ile ilgili görüşleri şöyledir:

- Bir yazıda maksada doğrudan doğruya girilebilir; bu tesirli olmakla beraber kolay değildir.
- Tasvir, hikaye, veya bir fıkra ile başlamak alakayı çeker.
- Veciz bir cümle ile başlamak, dikkat ve alaka uyandırır.
- Yazıya bir soru cümlesi ile başlamak, okuyanlara hitap edildiği için, samimi bir hava ve alaka yaratır.

Gelişme, açılıp ilerlemek, inkişaf etmek anlamındadır. Bu bölüm konunun gövdesi sayılır. Okuyucunun merakı bu bölümde iyice kamçılanır, okuyucu doyuracak örnekler, düşünceler, konunun düğüm noktaları bu bölümde verilir. Bu bölüm düşünceyi açma ve geliştirme yollarına başvurularak açılır. Bu yollar da tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme ve nesnel verilerden yararlanma



olabilir. Olay yazılarında bu bölümün adı düğüm şeklindedir. Bu bölümde bütün ayrıntılar sıra ve düzen içinde okuyucuya sunulur (Yıldız ve diğerleri, 2008).

Sonuç paragrafı yazının son bölümüdür. Bilkan (2006) sonuç paragrafı ile ilgili olarak “Yazının etraflıca değerlendirilmesinden sonra, yazarın konuyla ilgili yargı cümlesiyle anlatım sona erer.” demektedir. Sonuç paragrafının etkili yapılması önemlidir. Çünkü sonuç paragrafı tüm anlatılanların özeti niteliğindedir. Etkili bir sonuç anlatılanların özeti yapılarak, konuyu çarpıcı bir şekilde ifade eden bir atasözü, vecize yazılarak ya da yazının amacıyla ilgili bir yönlendirmeye yapılabilir. Bütün bu süreç ve teknikler öğrencilere çeşitli etkinliklerle öğretilmelidir.

#### **2.4.4.2.1.2. Yazının Mantıksal Düzeni**

Mantıksal düzenleme yazıyı, açıklanan kavramları veya vurgulanan düşünceleri anlamaya yardım eder. Yazının mantık düzeni, yazıyı oluşturan ögeler, ögelerin birbiriyle bağlanması ve anlamayı kolaylaştıran yapıdan oluşmaktadır. Yani kelimeler, cümleler, metin ve bunların birbiriyle bağlanmasından oluşmaktadır. Yazmayı oluşturan ögeler, örneğin bir aracın kullanımı için yönergeler, bir yemek tarifi, bir öykünün akışı, bir yayında verilmek istenen anlam, eylemler dizisi vb. olmaktadır. Böyle durumlarda işin yapılış aşamalarını, olayın oluş sırasını veya öykünün akış sırasını izlemek ve ögeleri buna göre birbirine bağlamak gerekmektedir. Düşüncelerin mantık düzeni için genellikle basitten karmaşığa, genel bilgilerden ayrıntılı bilgilere doğru gitmek daha uygun olmaktadır. Bu düzenlemeye göre ana ve yardımcı düşünceler, örnekler, resimler, grafikler vb. düzenlenir. Bu süreçler ve teknikler öğrencilere çeşitli etkinliklerle öğretilmelidir (Güneş, 2007).

#### **2.4.4.2.1.3. Taslağı Oluşturma**

Yazının planı çıkarıldıktan sonraki aşama, sınırları çizilmiş konu üzerinde ana düşünce, yardımcı düşünceler ve akla gelen bütün ayrıntıları içeren taslak yazı harmanlanmalıdır. Taslaktan sonra giriş, gelişme ve sonuç bölümleri gözden geçirilmeli, cümleler ve paragraflar arasındaki geçiş sağlanmalıdır. (Yıldız ve

diğerleri, 2008). Hazırlık çalışmalarında tümevarımcı bir yaklaşımla konuyla ilgili bütün bilgi ve düşüncelerin bir araya getirilerek bir ana düşünceye ulaşma çabası vardır. Taslak oluşturma aşamasında ise tümdengelimci bir yaklaşım vardır. Bu aşamada belirlenen ana düşünceden hareketle metindeki temel boyutlar ve yardımcı fikirlere doğru bir detaylandırma söz konusudur (Akyol, 2008).

#### **2.4.4.2.2. Gözden Geçirme**

Acele ve dikkatsizlik, en çok hataya yol açan şeylerdir. Kısa bir zamanda ve dikkatsizce yazılan bir kompozisyonun birçok yanlışları içine alması tabiidir; bununla beraber, fazla zaman harcanarak ve dikkatle yazılan şeyler de hatayı ihtiva edebilir (Tansel, 1975).

Bu aşama iki alt aşamaya ayrılmaktadır. Birincisi taslağın düzeltilmesi ikincisi ise metin haline getirilmesidir. Taslağın düzeltilmesi sırasında, öğrenci metnini okur ve düzenlemeler yapar. Hatta taslağını görüş almak için başka arkadaşlarına okutabilir, bu işlem metnin geliştirilmesini sağlar. Bütün bu çalışmalar içerik üzerinde yapılır, yani düşünceler ve düşüncelerin düzenlenmesi üzerinedir. İkinci aşama ise metnin aktarılmasıyla ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır. Bunlar imla, dil bilgisi, noktalama vb. olmaktadır. Bu yönlerden metin gözden geçirilir (Güneş, 2007).

#### **2.4.4.2.3. Paylaşma**

Akyol'a göre (2007) her insan ortaya koyduğu ürünün başkaları tarafından dikkate alınmasını ister. Bu istek ilk ve orta öğretim öğrencilerinde daha da kuvvetlidir. Yazma sürecinin farklı aşamalarındaki etkinliklerden sonra ortaya çıkan ürünün defter yaprakları arasında kaybolup gitmemesi için öğretmenin çeşitli alternatifler üretmesi gerekir:

- Metin, öğrencinin arkadaşlarına, öğretmene ve aile bireyelerine okunabilir.
- Metin, bir gazete ve dergide yayımlanmak üzere gönderilebilir.
- Kompozisyon ve şiir yarışmalarına gönderilebilir.

- Okul veya sınıf panosuna asılabilir.
- Öğretmen veya öğrencilerin hazırlayacağı bir web sayfasında yayımlanabilir.
- Seçilen eserlerden küçük kitapçıklar oluşturulabilir.

#### **2.4.4.3. Yazılı Anlatım Sonrası Aşama**

Bu aşama üretilen metni ve yazma sürecini değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Yazma amacı, aktarılan bilgiler ve içeriği değerlendirme, yazma amacına ulaşma durumunu belirleme, gibi çalışmalar yapılmalıdır. Değerlendirme formları kullanılabilir (Güneş, 2007).

Yazılanlar değerlendirilmeden yazı bitmiş sayılmaz. Yazılanların, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini tam olarak yansıtmayı yansıtmadığı sorgulanır. Yazıda verilmek istenilen ana fikre ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir. Metnin içeriği ile başlığı arasındaki uyum değerlendirilir. Paragrafların kendi içindeki tutarlılığı ve metinle olan bütünlüğü sorgulanır. Alıntılar, örnekler, benzetmeler ve kelimelerin konunun içeriğine uygun olup olmadığı sorgulanır. Yazılanların dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarına uygunluğu değerlendirilir. Metnin içeriği ile görsel unsurlar arasındaki uyum değerlendirilir. Yazılanlar, biçim özellikleri yönünden değerlendirilir. Cümlelerin açık, anlaşılır, doğru ve akıcı olup olmadığı değerlendirilir (Yıldız ve diğerleri, 2008).

## **2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Alsaç (2005), “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe öğretim Programındaki Anlama ve Anlatım Davranışlarının Kazandırılmasına Dair Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi” adlı araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarındaki anlama ve anlatım davranışlarının kazandırılmasına dair görüş ve uygulamalarını mesleki kıdemlerine göre, cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları bölümlere göre incelemiştir. Böylece Türkçe öğretmenlerinin anlama ve anlatım davranışlarının kazandırılmasına ilişkin görüş ve uygulamalarının Türkçe öğretim programı’yla uygunluk durumunu ve Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları

doğrultusunda Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasında görülen problemleri ortaya koymaya çalışmıştır.

Muhcu (1997), “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler” adlı çalışmasında Trabzon iline bağlı merkez köy ilkokullarında yapılan araştırmaya göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

- İlkokul öğretmenleri en fazla Türkçe dersinin dil bilgisi bölümünün öğretimi sırasında sorun yaşamaktadırlar.
- Dil bilgisi ve yazı dersine ağırlık veren öğretmen sayısı azdır.
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle okumaya zaman ayıramamaktadır.
- Materyal sıkıntısı çekilmektedir.
- Öğrencilerin kelime hazineleri yetersizdir.

Bu sorunların çözümü için şu çözümler önerilmektedir:

- Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- İdeal sınıflar oluşturulmalıdır.
- Dinleme eğitime ağırlık verilmelidir.
- Materyaller çoğaltılmalıdır.
- Ders kitapları ilgi çekici hale getirilmelidir.
- Öğretmenler bilgi verici değil, bilgiye ulaşmayı öğretenler konumunda olmalıdır.

Şamlıoğlu (2000), “Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- İlköğretim beşinci sınıf ders kitabında en az yer verilen yazı türü şiir ve tiyatrodur.
- Dinleme becerisini kazandırmada okunan bir parçayı dinletmek birinci derecede önemli sayılmaktadır.
- Türkçe öğretimi programındaki hedeflere ulaşılmaktadır.

- Öğretmenler değerlendirmede ders ya da ödev hazırlıkları tekniğini kullanmaktadır.

Bunların neticesi olarak öğrencilerin başarıları düşüktür. Bunların gelişebilmesi ve eğitimin istenilen hedeflere ulaşabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir:

- Türkçe programları geliştirilmeli ve öğretmenler dersin amaçlarını iyi kavramalıdır.
- Kitaptaki metinler yöreye göre ve program doğrultusunda tekrar gözden geçirilmelidir.
- Öğrencileri kültürel yönden de geliştirecek metinler ağırlıkta olmalıdır.
- Dil bilgisi konularına daha çok ağırlık verilmelidir.
- Sınıf içi tartışmalara daha çok yer verilmelidir.
- Öğretmenler dersleri işlerken değişik metotlar kullanmalıdır.

Yazıcıoğlu (2006), “Buldan’daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğu, sistemde görülen eksikliklere rağmen bir önceki uygulanan sisteme karşılık yapılandırmacı öğrenmeyi daha olumlu bulmuşlardır. Bu durumun nedenleri arasında sistemin hem öğrenciyi hem de öğretmeni çalıştırması, sorumluluk kazandırması, sorgulama sürecine alması yer almaktadır. Neden ve nasıl soruları daha çok sorulmaktadır. Eksik yönlerin zamanla aşılacağı sistemin yeni yeni oturmaya başlaması ve zamanla daha iyi anlaşılacak olması ortak görüşler arasındadır.

Gümüş (2007) “Yapılandırmacı Eğitim Sürecinde Öğretmen Öğrenci İlişkilerindeki Değişim ve Dönüşüm” adlı yüksek lisans tez çalışmasında günümüzdeki öğretmen-öğrenci ilişkilerini tespit etmeye çalışmış, öğretmen merkezli eğitim sistemiyle öğrenci merkezli eğitim sistemi arasındaki farklılıkları ele almıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği öğrenme- öğretim yöntem ve tekniklerine yeterince yer vermediklerini tespit

etmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin hala düz anlatım yöntemiyle ders işledikleri ortaya çıkmıştır.

Senger (2007) “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında uygulanan yeni programla ilgili öğretmen görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

- öğretmenlerin programı yeterince tanımadıkları ortaya çıkmış, program ilkelerini yeterince kavramadıkları ve bu yüzden sıkıntı yaşadığı sonucuna varılmıştır.
- Yeni müfredat programı yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre hazırlanmış fakat öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri görülmektedir. Bu da programın anlaşılmasına uygulamada aksaklıklarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır.
- Araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği görüşüne katılmaktadır.
- Program hazırlandığı ve uygulamaya başlandığı tarihten bugüne kadar hep eleştirilmiş ancak uygulanmaya başlandıktan sonra kabullenilmiş hatta hatta öğretmenler önyargılı davrandığını kabul etmişlerdir. Araştırma sırasında da böyle düşünen öğretmenlerle karşılaşmış ve kendileri artık programı savunmaya başladıklarını kabul etmişlerdir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolleriyle Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu ve Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006).

#### 3.2. EVREN ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini, 2009-2010 öğretim yılında İstanbul Çekmeköy ilçesinde bulunan 22 ilköğretim okulunda görev yapan 53 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Belirtilen çalışma evreninde bulunan tüm okullara ulaşılmıştır.

Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örneklemdir. Araştırma evreninin tamamının yani o evrendeki bütün birimlerin incelenmesine tam sayım denir. Tam sayımın tipik örneği bir nüfusun karakteristiklerini tüm birimleriyle tarayarak saptayan nüfus sayımlarıdır. Tam sayımlar istisnai bir durumdur. Genelde üzerinde tam sayım yoluyla ölçüm yapılabilecek evrenler birimleri alan bakımından birbirine yakın ve sayıca çok sınırlı olan küçük boyutta evrenlerdir (Gürtan, 1982). Bu araştırmanın evreni küçük olduğundan ve tüm evrene ulaşıldığından tam sayıma gidilmiştir.

Araştırma veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan 53 anketin 1'i eksik doldurulduğundan elenmiş ve analizler 52 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmanın veri toplama araçları olarak bir ölçek bir de bilgi formları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği uygulanmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu form (Ek-1) öğretmenler tarafından doldurulan, öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgi edinmeyi amaçlayan bir formdur. Bu form aracılığıyla öğretmenlerden cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları konularında bilgi alınmıştır.

#### **3.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği**

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, yapılandırmacı yaklaşıma göre dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolünü ölçmeyi amaçlamıştır. 51 maddeden oluşan ölçek (1) “Hiç” ile (5) “Her zaman” arasında değişen 5’li aralıklı ölçek tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek 52 deneklik örnekleme bir ay arayla uygulanmıştır. Ölçek dinleme alt boyutu ile ilgili 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15. sorulardan; konuşma alt boyutu ile ilgili 16,17,18,19,20,21,22, 23,24,25,26,27,28. sorulardan; okuma alt boyutu ile ilgili 29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39. sorulardan; yazılı anlatım alt boyutu ile ilgili 40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51. sorulardan oluşmaktadır. İlk üç soru ise yöntem ve teknikler ile araç gereç kullanımı ile ilgilidir.



Uygulama sonucunda yapılan analizde birinci ve ikinci uygulamada alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,843 bulunmuştur. Bir ay arayla uygulanan ölçeğin sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç ölçeğin tutarlılığı için yeterli bir kanıt olarak düşünülebilir.

İç tutarlılık için yapılan çalışmada yine toplam ölçek ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa değeri sırasıyla ‘dinleme’ alt boyutunda 0.837; ‘konuşma’ alt boyutunda 0.888; ‘okuma’ alt boyutunda 0,825; ‘yazılı anlatım’ alt boyutunda 0,867 bulunmuştur. Örneklem grubu için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri de ön testte 0,849 ve son test için 0,958 gibi bir değer çıkmıştır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Örneklem belirlendikten sonra okullara gidilmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad, soy ad yazılmadan cevaplandırılması istenmiştir. Öğretmenler anketleri bireysel olarak doldurmuştur. Anketler 52 kişiye bir ay arayla tekrar uygulanmıştır. Anketler 2009-2010 eğitim öğretim dönemi kasım-aralık ayları arasındaki bir aylık dönemde toplanmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI**

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçekleri toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $SH_x$  değerleri saptanmıştır.

Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım

özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik tekniklerden Kruskal-Wallis H, Mann Whitney-U, Kolmogorov-Smirnov; normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analizlerden eşleştirilmiş grup T testi teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. FAKTÖR ANALİZİ BULGULARI

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolünü ölçmek için geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği”nin yapı geçerliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, birden fazla bağımlı değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) sayısını ve bu bağımlı değişkenin koordinatlarını (faktör yüklerini) bulmada başvurulan yöntemdir.

“Scree” sınaması sonucunda, grafik eğrisinin hızlı düşüş gösterdiği nokta dördüncü faktörün olduğu yerdir. Dördüncü faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Buradan ölçekteki faktör sayısının dörtte kalması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Bulunan dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Yapılan analizde faktör özdeğeri yüksek olan ve toplam varyansın % 96,983’ünün ayıklanmasında genellikle belirtilen dört ölçüt, bu araştırmada dikkate alınmıştır. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir.

**Tablo 1 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği'nin Faktör Gruplarına Göre Özdeğer ve Varyans Oranları**

<b>Faktörler</b>	<b>Özdeğer</b>	<b>Varyans yüzdesi (%)</b>	<b>Toplam varyans yüzdesi (%)</b>
<b>Faktör 1</b> Dinleme	3,829	76,580	76,580
<b>Faktör 2</b> Konuşma	0,533	10,658	87,238
<b>Faktör 3</b> Okuma	0,314	6,272	93,510
<b>Faktör 4</b> Yazılı Anlatım	0,174	3,472	96,983

Çizelge 4.2'de görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla, 3.829, 0,533, 0,314, 0,174 dir. Dört faktörün tümü toplam varyansın %96,98' ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran olan %41'in (Kline, 1994) üstünde olan bu varyans oranının ölçeğin dört faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği söylenebilir.

## **4.2. GÜVENİRLİK ANALİZLERİ**

“Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği”nin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test güvenilirliği ile ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

**4.2.1. Test Tekrar Test Tutarlılığı:** Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla çalışma evreninden seçkisiz olarak belirlenen toplam 52 öğretmene ölçek bir ay ara ile uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analiz sonucunda birinci ve ikinci uygulamada alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,843 olarak bulunmuştur. Bir ay ara ile uygulanan taslak ölçeğin iki ölçüm sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. ( $p>0.05$ ,  $N= 35$ ,  $t=-0.199$ ). Bu sonuç ölçeğin tutarlılığı için yeterli bir kanıt olarak düşünülebilir.

**Tablo 2 Yaplandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeğinin Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh <sub>x</sub>	Sh <sub>x</sub> Testi		
					t	Sd	p
Ön test	52	205.576	21,691	3,005	-0,199	51	0,843
Son test	52	205,75	21,673	3,008			

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=-0,199; p>.05).

**4.2.2. İç Tutarlılık:** İç tutarlılık için yapılan çalışmada yine toplam ölçek ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa değeri sırasıyla ‘dinleme’ alt boyutunda 0.837; ‘konuşma’ alt boyutunda 0.888; ‘okuma’ alt boyutunda 0,825; ‘yazılı anlatım’ alt boyutunda 0,867 bulunmuştur. Örneklem grubu için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri de ön testte 0,849 ve son test için 0,958 gibi bir değer çıkmıştır.

### 4.3. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR

Bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim düzeyleri, meslekteki kıdem, hizmet içi eğitime katıldınız mı ) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss, SH<sub>x</sub> değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 3 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Bayan	32	61,5	61,5	61,5
Bay	20	38,5	38,5	100
Toplam	52	100	100	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 32'si (%61,5) bayan; 20'si (%38,5) baydır.

**Tablo 4 Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Eğitim Fakültesi	39	75	75	75
Fen-Edebiyat Fakültesi	9	17,3	17,3	92,3
Yüksek Lisans	4	7,7	7,7	100
Toplam	52	100	100	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 39'u (%75) eğitim fakültesi; 9'u (%17,3) fen edebiyat fakültesi; 4'ü (%7,7) yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 5 Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
0-5 Yıl	18	34,6	34,6	34,6
6-10 Yıl	16	30,8	30,8	65,4
11-15 Yıl	16	30,8	30,8	96,2
16-20 Yıl ve üstü	2	3,8	3,8	100
Toplam	52	100	100	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 18'i (%34,6) 0-5 yıl; 16'sı (%30,8) 6-10 yıl; 16'sı (%30,8) 11-15 yıl; 2'si (%3,8) 16-20 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

**Tablo 6 Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Katıldım	14	26,9	26,9	26,9
Katılmadım	38	73,1	73,1	100,0
Toplam	52	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 14'ü (%26,9) hizmet içi eğitim seminerine katılmış; 38'i (%73,1) hizmet içi seminere katılmamıştır.

**Tablo 7 Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
DİNLEME	52	48,442	5,609	,777
KONUSMA	52	52,365	6,302	,874
OKUMA	52	45,480	4,832	,670
YAZILI ANLATIM	52	48,461	5,595	,775
TOPLAM PUAN	52	205,576	21,673	3,005

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeğinin alt boyutlarından 'dinleme' alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=48,442$  standart sapması  $ss=5,609$  aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,777$  olarak; 'konuşma' alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=52,365$  standart sapması  $ss=6,302$  aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,874$  olarak; 'okuma' alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=45,480$  standart sapması  $ss=4,832$  aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,670$  olarak; 'yazılı anlatım' alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=48,461$  standart sapması  $ss=5,595$  aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,775$  olarak; ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=205,576$  standart sapması  $ss=21,673$  aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=3,005$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 8 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeğinden elde edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

Değerler	Toplam puan
N	52
Parametreler	$\bar{x}$ 205,5769
	ss 21,67346
K-Smirnov Z	0,389
P	0,998

Tabloda da görüldüğü üzere, ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ( $z=0,389$ ;  $p=0,998$ ).

**Tablo 9 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Öntest-Sontest Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh <sub>n</sub>	Sh <sub>n</sub> Testi		
					t	Sd	P
Ön test	52	205,576	21,691	3,005	-0,199	51	0,843
Son test	52	205,75	21,673	3,008			

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,199$ ;  $p>.05$ ).



**Tablo 10 Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>S.T.</b>	<b>S.O.</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Dinleme</b>	<b>Bayan</b>	32	25,22	807,00	-0,773	0,440
	<b>Bay</b>	20	28,55	571,00		
<b>Konuşma</b>	<b>Bayan</b>	32	26,67	853,50	-0,104	0,917
	<b>Bay</b>	20	26,23	524,50		
<b>Okuma</b>	<b>Bayan</b>	32	27,13	868,00	-0,378	0,706
	<b>Bay</b>	20	25,50	510,00		
<b>Yazılı anlatım</b>	<b>Bayan</b>	32	26,83	858,50	-0,198	0,843
	<b>Bay</b>	20	25,98	519,50		
<b>Toplam Puan</b>	<b>Bayan</b>	32	25,80	825,50	-0,423	0,672
	<b>Bay</b>	20	27,63	552,50		

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin ölçekten almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 11 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dinleme	Eğitim Fakültesi	39	25,51	0,665	2	0,717
	Fen – Edebiyat Fakültesi	9	29,44			
	Yüksek Lisans Programı	4	29,50			
Konuşma	Eğitim Fakültesi	39	24,55	3,142	2	0,208
	Fen – Edebiyat Fakültesi	9	30,28			
	Yüksek Lisans Programı	4	37,00			
Okuma	Eğitim Fakültesi	39	25,74	0,447	2	0,800
	Fen – Edebiyat Fakültesi	9	28,11			
	Yüksek Lisans Programı	4	30,25			
Yazılı anlatım	Eğitim Fakültesi	39	25,63	1,092	2	0,579
	Fen – Edebiyat Fakültesi	9	27,00			
	Yüksek Lisans Programı	4	33,88			
Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	39	25,38	1,040	2	0,594
	Fen – Edebiyat Fakültesi	9	28,61			
	Yüksek Lisans Programı	4	32,63			

Tablodan anlaşılacağı gibi, Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları puanlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $sd= 4 ; p> 05$ ).

**Tablo 32 Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Hizmet Süresi	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dinleme	0-5 YIL	18	22,92	2,913	3	0,405
	6-10 YIL	16	25,56			
	11-15 YIL	16	30,22			
	16-20 YIL ÜSTÜ	2	36,50			
Konuşma	0-5 YIL	18	22,08	3,614	3	0,306
	6-10 YIL	16	25,75			
	11-15 YIL	16	31,56			
	16-20 YIL	2	31,75			
Okuma	0-5 YIL	18	24,33	0,571	3	0,903
	6-10 YIL	16	27,59			
	11-15 YIL	16	27,63			
	16-20 YIL	2	28,25			
Yazılı anlatım	0-5 YIL	18	22,22	5,173	3	0,160
	6-10 YIL	16	26,03			
	11-15 YIL	16	30,69			
	16-20 YIL	2	35,25			
Toplam Puan	0-5 YIL	18	23,25	3,341	3	0,342
	6-10 YIL	16	22,34			
	11-15 YIL	16	32,88			
	16-20 YIL	2	38,00			

Tablodan anlaşılacağı gibi, Mesleki Yönelim Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları puanlarının öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $sd= 3 ; p > 05$ ).

**Tablo 13 Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü Ölçeği Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

<b>Puan</b>	<b>Hizmet İçi Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>S.T.</b>	<b>S.O.</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Dinleme</b>	Katıldım	14	32,50	455,00	-1,736	0,083
	Katılmadım	38	24,29	923,00		
<b>Konuşma</b>	Katıldım	14	31,14	436,00	-1,345	0,179
	Katılmadım	38	24,79	942,00		
<b>Okuma</b>	Katıldım	14	25,57	358,00	-0,269	0,788
	Katılmadım	38	26,84	1020,00		
<b>Yazılı anlatım</b>	Katıldım	14	30,18	422,50	-1,066	0,287
	Katılmadım	38	25,14	955,50		
<b>Toplam Puan</b>	Katıldım	14	31,07	435,00	-1,321	0,187
	Katılmadım	38	24,82	943,00		

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü Ölçeği'nden almış oldukları puanların, hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunmaktadır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutlarıyla ilgili aldıkları puanların yüksek olduğu gözlenmektedir (Tablo 6). Ancak en yüksek ortalamanın konuşma alt boyutu, daha sonra ise sırasıyla yazılı anlatım, dinleme ve okuma alt boyutları şeklinde olduğu görülmektedir. Bu da anlatım (konuşma ve yazılı anlatım) alt boyutlarının anlama (dinleme ve okuma) alt boyutlarına göre öğretmenler tarafından daha kolay uygulanabildiğini göstermektedir. Dinleme ve okuma becerileri üzerinde yeterince durulmamaktadır.

- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Dinleme alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Konuşma alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü Ölçeği Okuma alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Yazılı Anlatım alt boyutu puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.,
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Dinleme alt boyutu puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Konuşma alt boyutu puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Okuma alt boyutu puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Yazılı Anlatım alt boyutu puanları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Dinleme alt boyutu puanları, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Konuşma alt boyutu puanları, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Okuma alt boyutu puanları, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Yazılı

Anlatım alt boyutu puanları, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Dinleme alt boyutu puanları, Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Konuşma alt boyutu puanları, Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Okuma alt boyutu puanları, Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği Yazılı Anlatım alt boyutu puanları, Türkçe öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
- Yaptığımız araştırma sonucuna göre erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre dinleme ve yazılı anlatım alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bayan öğretmenlerin ise konuşma ve okuma alt boyutu puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.
- Eğitim durumu değişkenine göre alt boyutlar incelendiğinde anlamlılık olmamasına rağmen, yüksek lisans programından mezun olan öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutu puanlarının diğer eğitim programlarından mezun olanların dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu da yüksek lisans mezunlarının çağdaş yaklaşımları daha yakından takip ettiğinin ve uygulamada daha özverili davrandığının bir göstergesidir.
- Eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek puanları konuşma alt boyutundan aldıkları ve en düşük puanı da

dinleme alt boyutundan aldıkları gözlenmektedir. Dinleme becerisi doğuştan kazanılan bir beceri olduğundan ihmal edilmektedir. Halbuki öğrendiklerimizin çoğunu dinleyerek öğreniriz. Dolayısıyla dinleme becerisi üzerine azami ölçüde eğilmek gerekmektedir.

- Hizmet süresi değişkenine göre 16-20 yıl arası çalışanların dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutu puanlarının diğer hizmet sürelerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutu puanlarından yüksek olduğu gözlenmektedir.
- 16-20 yıl arası çalışanların en yüksek puanları dinleme alt boyutundan aldıkları gözlenmektedir. Bu da tecrübeli öğretmenlerin dinleme becerisinin önemini kavradıklarını göstermektedir.
- Türkçe öğretimiyle ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı değişkenine göre katılanların dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutlarına ait toplam puanlarının katılmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da hizmet içi eğitim kurslarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- Hizmet içi eğitim değişkenine göre alt boyutlardan en yüksek puanların dinleme alt boyutundan alındığı gözlenmektedir. Bu durumun katılanlar lehine olduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerde olumlu katkılar sağladığını söyleyebiliriz.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım alt boyutlarından sadece okuma alt boyutuna ait ortalamanın hizmet içi eğitim kursuna katılmayanlar lehinde gerçekleştiği gözlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

- Yapılan araştırma Çekmeköy ilçesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Dolayısıyla örneklemimiz 52 kişiyle sınırlı kalmıştır. Bu araştırma daha büyük bir örneklem grubuyla yapılabilir. Bu da alt boyutlara ilişkin daha anlamlı sonuçların çıkmasını sağlayabilir.



- Yeni yaklaşımlar öğretmenler tarafından hemen benimsenememektedir. Bunun için programlar değiştirilmeden önce MEB'in kendi bünyesi içinde yeni programla ilgili hizmet içi eğitim kursları tertip etmesi ve bu kursları alanında uzman kişilerle bütün öğretmenlere ulaştırması gerekmektedir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin bir zincirin halkası oldukları ve bu becerilerden birinin aksamasının diğer becerilere de yansıtacağı unutulmamalıdır. Bu doğrultuda bütün becerilerin geliştirilmesine dikkat edilmelidir.
- Üniversitelerde öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitim verilmeli, stajyerlik eğitimi daha uzun bir sürece yayılmalıdır.
- Yıllarca ihmal edilen dinleme eğitiminin önemi artık kavranmalı ve kitaplara daha çok dinleme metinleri konulmalıdır.
- Öğretmenler bilgi veren kişiler olmaktan çıkmalı bilgiye ulaşmakta öğrenciye rehber konumunda olmalıdır.
- Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenmeyi öğretmek, öğretmenin temel prensibi olmalıdır.
- Öğretmenler bir pusula değil kutup yıldızı olmalıdır. Yani rehber olmalıdır.
- Öğretmen öğrencinin rol modeli olmalıdır. Yani öğrenciye hem bilgisiyle, hem davranışlarıyla, hem dış görünüşüyle vb. örnek olmalıdır. Aksi taktirde öğrencilerimiz dizilerdeki rol modellerini örnek almaya ve yozlaşmaya devam edecektir.
- Öğretmenler dersi ve sınıfı ilgi çekici hale getirmelidir. Gerek kullandıkları teknolojik araçlarla gerekse dersi anlatırken kullandıkları yöntem ve tekniklerle bunu sağlamalıdır.
- Öğretmenler konuları hayatla ilişkilendirmeli, özellikle ev ödevlerini bu yönde hazırlayarak öğrencilerin ödevlerini gönülden yapmalarını sağlamalıdır.
- Öğretmenler demokratik bir anlayışla derslerini işlemelidir. Öğrenciler fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri konusunda kendilerini özgür hissedebilmelidir.

- Yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgilerin ayrı bir önemi vardır. Öğretmen herkesin ön bilgileri olduğunu bilmeli ve mutlaka çeşitli etkinliklerle ön bilgiler ortaya çıkarılmalıdır.
- Yapılandırmacı yaklaşımda sonuç yerine süreç değerlendirmeye ağırlık verilmektedir. Öğretmenler bu durumu göz önünde bulundurarak, öğrencilere anketler uygulamalı ve bu anketleri kontrol ederek öğrencileri takip etmelidir.
- Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen çeşitli sorular sorarak öğrencilerin konuyla ilgili deneyimlerini, bilgilerini ve düşüncelerini saptamalıdır. Böyle yaparak öğrencilerin ön bilgilerini saptanmış olur. Bu da eğitim öğretim faaliyetlerinin daha kolay yürütülmesini sağlayacaktır.
- Öğretmen metnin içeriğini tahmin ettirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Eğer böyle yaparsa öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarır ve daha verimli ders işleyebilir.
- Amaç belirleme çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrenci neyi niçin yaptığını bilirse daha bilinçli olur. Körü körüne bir eğitimle bir yere varılamaz. Hedefler belli olmalıdır. Amaç belirlenirse hedeflere ulaşmak kolaylaşır.
- Öğretmen sınıftaki her öğrencinin farklı olduğunu bilmeli ve ona göre eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmelidir. Her öğrencinin herhangi bir konudaki ön bilgileri farklıdır. Konuyu yorumlaması farklıdır. Zaten yapılandırmacı yaklaşım bilimin nesnel değil öznel olduğu fikri üzerine kuruludur.
- Öğretmenler öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmaları göstermelerine fırsat vermelidir. Gerek yarışmalara katılmalarını sağlayarak, gerekirse okul gazetesinde sergilenmesini sağlayarak öğrencileri aktif olmaya sevk etmelidirler.
- Öğretmenler hem kendilerini hem de Türkçe dersini öğrencilere sevdirmelidirler. Öğretmeni seven öğrenci bir şekilde dersi de sevecektir.

## KAYNAKÇA

- Acat,M.B. ve Ekinçi, A. (2005).*Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri.14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.*(s.1-6).Denizli:Pamukkale Üniversitesi
- Adalı, O. (2003) *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Açıkgöz, Ü.K. ,(2004). *Etkin Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Açıl, M.(2002). *Eğitimcinin Beden Dili(2. Baskı)*. Ankara : Yakamoz Yayınevi
- Ağca, N. (1995) *Yazılı Sözlü ve Diksiyon Sanatı*.Ankara ( 8. baskı): YKY
- Ağca, H. (1999) *Türkçe II.Sözlü Anlatım*.Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ağca, H. (2001) *Türk Dili*.Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aksan, D. (1990 ) *Her Yönüyle Dil ,Ana Çizgileriyle Dilbilim I(4.Basım) TDK,*  
Ankara
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004) *Bir Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Akyol, H., Kırıkkılıç, A. (2007) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* *Ankara: Pegem A*  
*Yayıncılık*
- Alkan, C.,D.Deryakulu ve N.Şimşek. *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara:1995
- Arıcı, A. F. (2008) *Okuma Eğitimi*.Ankara: Pegem A Yayınları
- Asan, A.ve Güneş,G. (2000) *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış*  
*Örnek Bir Ünite Etkinliği*, Milli Eğitim,Sayı:147, Ankara:MEB  
Yayınları:3526
- Aydın, H. (2007). *Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel  
Yayınları.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bay, E. (2008). Eğitim Psikolojisi Ders Notları, Erzurum: KKEF.

Bayram, S. (2001) *Türkiye 'de Kitap Okuma Alışkanlığı İstanbul*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları .

Belet, Ş.D. (2006) Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, Anadolu Üniversitesi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Biggs, J. (1996) *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education*, 32, 347-364

Bilkan , A. F. (2006) Yazarlık Atölyesi Yazı Yazma Sanatı 1 Ankara:FM Yayıncılık

Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Carter,Carol, Joyce Bishop veS.Lyman Kravits. *Keys to Effective Learning*.3nd. Ed.New Jersey Printice Hall, 2002.

Cemiloğlu, M. (19908) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi(2. baskı) Bursa: Uludağ Üniv. Yayınları*

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Demir ,K.(2005) *Tam Öğrenme Modeli*. Eğitimde Yeni Yönelimler(s.209). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö.(1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Demirel, Ö. (2003) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegam A Yayıncılık

Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. (2006) *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Deryakulu, D. (2001). Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learningfor instruction*. Boston: Allyn & Bacon

Er, S. (2002 ) *Konuşmak Sanattır*, İstanbul: Nesil Yayınları

Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

Erdoğan, Y. ve Sagan,B. (2002). *Oluşturmacılık yaklaşımının kare dikdörtgen ve üçgenin çevrelerinin hesaplanmasında kullanımı*, Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara:ODTÜ.

Fidan, N.(1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası

Göğüş, Beşir. (1983): “ *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği*” Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı) Sayı:379-380, sf: 40-48

Göğüş, B. *Anadil Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış (1970) 149.s Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1970 Ankara Üniversitesi Basımevi 1971 Sayı 319*

Göğüş, B. (1991). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Eskişehir: Anadolu Üniversitesi*

Göğüş, B. (1995). “*Anadili Eğitim Kılavuzları*”.Öğretmen Dünyası c.16 sy:190,sf:28-29

Göker, O.(2001) *Uygulamalı Türkçe Bilgileri I*. Ankara :MEB Yayınları

Gözaydın, N. (1990). *Türkçenin Öğretimi Meselesi*. I.Türk Dili Kurultayı (s.1).Ankara:Kültür Bakanlığı

Güleryüz, H. (1998)*Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gündüz, O. (2007 ). *Konuşma Eğitimi. İlköğretimde Türkçe Öğretmenleri*(Ed.: A. Kırıkkılıç, H. Akyol), Ankara:

Gündüz , O.(2007) *Konuşma Eğitimi ,Türkçe Öğretimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1-5.sınıflar) Devlet Kitapları  
Müdürlüğü Basımevi Ankara,2005

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6-7-8. sınıflar), Devlet  
Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara,(2006)

Kantemir, E. (1997) *Yazılı ve Sözlü Anlatı*.Ankara: Engin Yayınevi

Karakuş, İ.(2002) *ÖTürkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe  
Yayıncılık

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kavcar, C.,Oğuzkan,F.ve Sever, S.(1997) .*Türkçe Öğretimi* . Ankara: Engin.

Keskinkılıç, K. (2002).*İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları

Kılınç, M.(1995) .”*Okuma Faaliyeti Üzerine Düşünceler*”. Türk Dili,s.518 sf.184  
Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998) *Türkçe Öğretimi*. Ö(Ed. Seyhan Topbaş).  
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Köksal,K.(2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık

Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul Programı*,. İstanbul: Devlet Basımevi

Macedo, P.F.D. *Okuryazarlık 1998* Ankara:İmge Kitabevi

Maviş, A (1997) *Anlayarak Çok Hızlı Okuma ve Anlama Teknikleri*.İstanbul: Hayat  
Yayınları

Nas, Recep. (2003) *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi

Oğuzkan, A.(1965) .”*Dinlemesini Bilmek*”. İlköğretim, C.31, S.532

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık

<http://www.oguzyucel.com/içerik.php> 11.01.2010

Okutan, M.(1997) *Genel Öğretim Metodları Öğretim İlke ve Yöntemleri*.Trabzon:K.T.Ü Yayınları

Önen, A. (2004) *Türkçeyi Türkçe Konuşmak Diksiyon, Spikerlik,Etkili Konuşma Kural Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi

Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması*:Ankara

Özbay, M. (2001).“Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları”,Türk Dili s. 589, Ocak, 2001, 9-14

Özbay, M. (2005) *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma (6. baskı)* Ankara: Bilgi Yayınevi

Özenç, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım Ankaralı: Ümit Yayıncılık*Pease,Allan, Beden Dili(Body Language) Çeviren Yeşim Özben (3. Baskı)Rota Yayınları:İstanbul

Paykoç, F. (2005). *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu (s..47-48)*. İstanbul: Nefa Matbaacılık

Raimes, A. (1983). *Tecniquos in Teaching Writing*.London:1983

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın

Schunk, H.D.(1996) *Learning Teoriesi*. New Jersey: prentice-Hall,Inc.

- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sinanoğlu, O. (2002). *Bir New York Rüyası "BYE-BYE" TÜRKÇE*. İstanbul: OTOPSİ.
- Şaşan, H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* 74(75)s. (49-52)
- Şenbay, N. (1995) *Yazılı Sözlü ve Diksiyon Sanatı*. Ankara ( 8. baskı): YKY
- Şenkay, N. (2000 ) *Alıştırmalı Diksiyon Sanatı* . İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Tanrel, Fevziye Abdullah (1975): *İyi ve Doğru Yazma Usulleri I Kompozisyon*  
Ankara: Milli Kültür(ötüken)
- Tazebay, A.(1997) *.İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB
- Taşer, S.(1996). *Konuşma Eğitimi* . İstanbul: Papirüs Yayınları
- Timurtaş, F.(1996). *Türkçemiz, Okullar Ve Arı Dil*. M.Özkan (Der.), Diller ve Türkçemiz(s.157). İstanbul: Alfa.
- Townsend, R. (1997). *Öğrenme Zenginliği(P, Sıral, Çev) İstanbul: Sistem Yayıncılık*.
- Uygur, N.(1984) *.Dilin Gücü* . İstanbul: Ara Yayıncılık
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi* . İstanbul: Alkım Yayımevi.
- Yangın, B.(1999) *Öİlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Türkçe Öğretimi Modül 4.*. Ankara: MEB
- Yapıcı, Mehmet. "Yapılandırmacılık ve Sınıf", (<http://www.universite toplum.org/pdf/pdf UT 312.pdf>, 10.05.2008).
- Yavuzer, H. (1996 ) *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi



Yıldız, C.(2003) .*Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler* . Ankara:Anı Yayıncılık

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegama Akademi Dağıtım Ltd. Şti.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Süreçlerine Katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara

Yücel, H.A. (1994). *Türkiye 'de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı

## **EKLER**

### **EK-1- BİREYİ TANIMA ANKETİ**

#### **EK 1**

#### **ANKET**

#### **AÇIKLAMA**

Bu anket ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolünü belirlemek için hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ankete katılanlara ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği yer almaktadır. Her soru için “1”, “2”, “3”, “4”, “5” olmak üzere beş seçenek yer almaktadır. Sizden kendi durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Anketten elde edilen bilgilerin araştırma amacı dışında kullanılması söz konusu değildir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanız gerekmemektedir. Ankete içtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırmanın sonuçlarına büyük katkı sağlayacaktır. Lütfen sorulardan hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Halil KUŞÇU  
Yeditepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Denetimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

### S.1. Cinsiyetiniz:

1. KADIN

2. ERKEK

### S.2. Eğitim Durumunuz:

1. ÖĞRETMEN OKULU

2. EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

3. EĞİTİM FAKÜLTESİ

4. FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ

5. YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

6. BAŞKA(YAZINIZ)

.....

### S.3. Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz:

1. 0-5 yıl

2. 6-10 yıl

3. 11-15 yıl

4. 16-20 yıl

5. 21 yıl ve üstü

### S.4. Daha önce Türkçe öğretimiyle ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

1. EVET

2. HAYIR

**EK-2- YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİL BECERİLERİNİN  
GELİŞTİRİLMESİNDE TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN ROLÜ ÖLÇEĞİ**

NO	Türkçe dersiyle ilgili aşağıdaki durumları ne düzeyde gerçekleştirebiliyorsunuz?	HER ZAMAN (5)	ÇOĞUNLUKLA (4)	BAZEN (3)	NADİREN (2)	HİÇ (1)
1	Derste farklı materyaller kullanırım.					
2	Dersi işlerken farklı yöntem ve teknikler kullanırım.					
3	Sınıfı öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlerim.					
4	Öğrenciyi sabırla dinler ve ona örnek olurum.					
5	Öğrencilerin dinleme öncesinde araç-gerecini hazırlamasına, materyal seçmesine, oturacağı yeri belirlemesine vb. rehberlik ederim.					
6	Öğrencilere dinleme öncesi ön bilgilerini harekete geçirecek sorular sorar, dinleyecekleri konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlarım.					
7	Dinleme öncesi anahtar kelime ve kavramları belirler, öğrencilerin kelimeler hakkındaki bilgilerini, deneyimlerini ve düşüncelerini saptarım.					
8	Öğrencilere metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik etkinlikler yaptırım.					
9	Dinleme öncesinde öğrencilerin hangi amaçla dinlediklerini belirlemelerini sağlarım.					
10	Dinleme öncesinde öğrencilerin metnin türüne göre farklı dinleme yöntem ve tekniklerini belirlemelerine rehberlik ederim.					
11	Dinlemeden sonra öğrenciyi ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlattırım.					
12	Konuyu, ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri buldurma çalışmaları yaptırım.					
13	Öğrencinin öğrendiklerine ilişkin kendi yaşantısından örnekler vermesini sağlayarak, bilgiyi uygulamasına yardımcı olurum.					
14	Dinleme sonrası, değerlendirme çalışması olarak öğrencilere süreç değerlendirme ve öz değerlendirme çalışmaları yaptırım ve bu formları inceleyerek öğrencilere yönelik çalışmalarına yön veririm.					

15	İşitme sorunu olan ve zayıf dinleyici durumundaki öğrencileri tespit eder ve onlara yönelik etkinlikler yaptırım.					
16	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili konuşarak öğrencilere örnek olurum.					
17	Konuşma öncesinde konuşulacak konu ile ilgili sorular sorarak öğrencinin konuyu belirlemesine ve ön bilgileri harekete geçirmesine yardımcı olurum.					
18	Öğrencinin konuşma yapmadan önce amacını belirlemesine rehberlik ederim.					
19	Konuşma yöntem ve tekniklerini seçmede öğrenciye rehberlik ederim.					
20	Öğrencilerin konuşmadan önce olayları ve bilgileri sıraya koymalarına yardımcı olurum.					
21	Öğrencilerin konuşmaya çarpıcı bir giriş belilemelerine rehberlik ederim.					
22	Öğrencilerin konuşmaya etkili bir sonuç hazırlamalarına rehberlik ederim.					
23	Öğrencilerin konuşma sırasında görselleri kullanma, ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici ayrıntıları vurgulama, konuyu mantıksal bir bütünlük içinde sunma, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, mizahi öğelere yer verme gibi beceriler kazanmalarına rehberlik ederim.					
24	Öğrencilere konuşma kurallarını hatırlatır ve öğrencilerin bu kurallara uymalarını sağlarım.					
25	Öğrencileri beden dili ile ilgili bazı temel kurallar hakkında bilinçlendirir ve onlara bu konuda rol modeli olurum.					
26	Öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri için onlara örnek olur ve bu konuda rehberlik yaparım.					
27	Konuşma sonrası, değerlendirme çalışması olarak öğrencilerime süreç değerlendirme ve öz değerlendirme çalışması yaptırım ve bu formları inceleyerek öğrencilerime yönelik çalışmalarına yön veririm.					
28	Çekingenlik, yerel ağızla konuşmak, sesi ayarlayamamak, gereksiz söz söylemek, gereksiz beden hareketleri yapmak, dağınık konuşmak gibi konuşma yetersizlikleri ve kekemelik, atlama, pelteklik, tutukluk gibi dil bozuklukları olan öğrencilere yönelik çalışmalar yaparım.					
29	Akıcı okuyarak, sesimi ve beden dilimi etkili kullanarak ve düzenli bir okuyucu olarak öğrencilerime örnek olurum.					

30	Okuma metnine geçmeden önce öğrencilerin genel hazırlık (metni seçme, araç-gereç hazırlama, oturacağı yeri belirleme, ışık durumunu kontrol etmesi gibi) yapmasını sağlarım.					
31	Öğrencilere okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik sorular sorar ve okuyacakları metinle ilgili günlük yaşamdan örnekler veririm.					
32	Okuma öncesi öğrencilere anahtar kelimelerin çağrıştırdıkları, kelimenin anlamı, kelime-resim eşleştirme vb. çalışmalar yaptırırım.					
33	Okuma öncesinde öğrencilerin konu başlığından, resimlerden vb. hareketle metnin içeriğini tahmin etmelerini sağlarım.					
34	Öğrencilerin metni okuma amaçlarını belirlemelerine yardımcı olurum.					
35	Metnin türüne ve sınıf düzeyine göre farklı okuma tekniklerini belirleyerek, öğrencilerin çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenmesine yardımcı olurum.					
36	Okuma aşamasında metni anlamaya yönelik kelimelerin anlamını tahmin etme, sözlükten bulma, konuyu, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri bulma, metni özetleme gibi çalışmalar yaptırırım.					
37	Öğrencilerin kendi bilgileriyle okudukları bilgiler arasında bağ kurmalarına ve böylece günlük hayatta bu bilgileri kullanmalarına yardımcı olurum.					
38	Okuma sonrası, değerlendirme çalışması olarak öğrencilerime süreç değerlendirme ve öz değerlendirme formu doldurtur ve bu formları inceleyerek öğrencilerime yönelik çalışmalarına yön veririm.					
39	Okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilere yönelik çalışmalar yaparım.					
40	Doğru, güzel ve etkili Türkçeye yazarak öğrencilerime örnek olurum.					
41	Öğrencilerin yazma sürecinde kullanacakları araç-gereci hazırlamasını sağlarım.					
42	Öğrencilere yazma öncesinde çeşitli sorular sorarak önceden öğrendikleri görüşleri, düşünceleri, konuları vb. gözden geçirerek bunları hatırlamalarını sağlarım.					
43	Öğrencilere yazma öncesinde yazacakları konuyu niçin yazacakları ile ilgili amaç belirleme çalışması yaptırırım.					
44	Öğrencilerin yazacakları konuyu hangi türde ve hangi yöntem ve teknikle yazacaklarına rehberlik ederim.					

45	Öğrencilerin hangi bilgileri yazacağı, bilgileri nasıl sıralayacağı, hangi kavramları kullanacağı ya da hangi örneklerden yararlanacağı konularında öğrencilere sorular sorarak zihinsel tasarım yapmalarına yardımcı olurum.					
46	Öğrencilerin yazacakları olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmalarına yardımcı olurum.					
47	Öğrencilerin yazıya çarpıcı bir giriş belirlemelerine rehberlik ederim.					
48	Öğrencilerin yazıya etkili bir sonuç hazırlamalarına rehberlik ederim.					
49	Yazım ve noktalama kurallarına uyulup uyulmadığını gözden geçirir yapılan yanlışları gösteririm.					
50	Yazılı anlatım sonrası, değerlendirme çalışması olarak öğrencilerime süreç değerlendirme ve öz değerlendirme formu doldurtur ve bu formları inceleyerek öğrencilerime yönelik çalışmalarına yön veririm.					
51	Yazılı anlatım yetersizliği olan öğrencilere yönelik çalışmalar yaparım.					

## ÖZGEÇMİŞ

**Halil KUŞÇU**

### **Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi 14.08.1979

Doğum Yeri İstanbul

Medeni Durumu Evli

### **Eğitim :**

Lise 1993-1997 Balıkesir Anadolu Ticaret Meslek Lisesi

Lisans 1998-2003 Gazi Üniversitesi Eğitim Fak.,  
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans 2007-2009 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Programı

### **Çalıştığı Kurumlar:**

2003 - 2005 Tekirdağ Saray Kadıköy İÖO

2005- 2006 Van Özalp Dorutay İÖO

2006-2007 Tekirdağ Saray Yenimahalle İÖO

2007-2009 İstanbul Ümraniye Ulubatlıhasan MEM

2009... İstanbul Taşdelen Sultancıftlığı İÖO